AGOSTINHO MINICUCCI

DINÂMICA DE GRUPO

TEORIAS E SISTEMAS

atlas

AGOSTINHO MINICUCCI

DINÂMICA DE GRUPO

Teorias e Sistemas

4ª EDIÇÃO

SÃO PAULO
EDITORA ATLAS S.A. — 1997

Rua Conselheiro Nébias, 1384 (Campos Elísios)
01203-904 São Paulo (SP)
Tel.: (011) 221-9144 (PABX)

1. ed. 1982; 2. ed. 1987; 3. ed. 1991; 4. ed. 1997; 2ª tiragem

ISBN 85-224-1563-3

Impresso no Brasil/**Printed in Brazil**

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Capa: Aldo Catelli

Caricaturas: Benedito Vinício Aloíse

Diagramação: DSM Editoração Ltda. ME

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Minicucci, Agostinho.
Dinâmica de grupo : teorias e sistemas / Agostinho Minicucci. — 4. ed.
— São Paulo : Atlas, 1997.

Bibliografia.
ISBN 85-224-1563-3

Dinâmica de grupo 1. Título.

90-2091 CDD-302.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Dinâmica de grupo : Psicologia social 302.3

Sumário

Prefácio

A dinâmica de grupo constitui um campo de pesquisa voltado para o estudo da natureza do grupo, para as leis que regem seu desenvolvimento e para as relações indivíduo-grupo, grupo-grupo e grupo-instituições.

Os estudos pioneiros de Kurt Lewin e de seus discípulos, sobre campo, praticamente marcaram o aparecimento da dinâmica de grupo. A partir de seus estudos, especialistas em dinâmica de grupo vêm empregando grande variedade de métodos de pesquisa. Possibilitou-se, dessa forma, que a *vida do grupo* fosse trazida para o laboratório e submetida a experimentação controlada.

Isso tem levado a uma grande variedade de tratamentos e de abordagens teóricas, que refletem filosofias, escolas de pensamento e teorias sociais pertinentes a cada orientação de pesquisa.

Cartwright e Zander procuraram sistematizar as principais teorias que desenvolveram o estudo da dinâmica de grupo. São elas:

1. ***Teoria de campo.*** Criada por Kurt Lewin, propõe que o comportamento é o produto de um campo de determinantes interdependentes, conhecido como *espaço de vida.*
2. ***Teoria de interação.*** Desenvolvida por Bales, Homans, Whyte, concebe o grupo como um sistema de indivíduos que interagem entre si.
3. ***Teoria de sistema.*** Apresentada por Newcomb, Miller, Stogdill, acentua que o grupo é um sistema de interação, de comunicação, de encadeamento de posições e de papéis, e principalmente de vários tipos de entrada (*input*) e de saída (*output*) do sistema.
4. ***Teoria sociométrica.*** Criada por Moreno, estuda essencialmente as escolhas interpessoais que ligam o grupo às pessoas.
5. ***Teoria psicanalítica.*** Idealizada por Freud, estuda os processos motivadores e defensores do indivíduo na vida grupal. Tem sido trabalhada por Bion, Thelen, Stock, Berne e todos os pesquisadores da terapia de grupo.

6. *Teoria cognitiva.* Preocupa-se em verificar como o indivíduo recebe e interioriza as informações sobre o mundo social e como essa cognição passa a influir no desempenho de seu comportamento. Dedicaram-se a esse estudo Piaget, Festinger, Heidar, Krech e Crutchfield.
7. *Orientação empírica e estatística.* Seguidores dessa teoria acreditam que os conceitos de dinâmica de grupo devem ser descobertos por processos estatísticos e não constituídos de antemão por um teórico. Nessa linha estão Cattell, Meyer, Hemphill, entre outros.
8. *Modelos formais.* De orientação acentuadamente matemática, seus pesquisadores lidam com rigor formal em apenas alguns aspectos do processo de um grupo.

Procuramos enquadrar este livro nessa orientação, apresentando um manual de *teorias e sistemas*, de fácil acesso a estudantes de dinâmica de grupo, numa linguagem essencialmente didática.

A cultura e o estilo de vida do povo norte-americano, de tradição e filosofia democrática, propiciaram grande interesse pelo estudo do grupo. A partir da década de 30, numerosas pesquisas e estudos foram realizados e divulgados. Por outro lado, a contribuição de pesquisadores europeus tem sido significativa.

No Brasil, pouco se tem feito nesse campo, talvez pela natural aversão à pesquisa ou talvez pela tradição e cultura sociopolítica de nosso povo.

Há extensa bibliografia traduzida de obras americanas, francesas, italianas, argentinas, mas pouco se tem realizado, em nosso país, em educação, terapia grupal, relações humanas, serviço social, e quase nada no setor empresarial.

Releva notar as pesquisas que se fazem nas faculdades, o movimento pioneiro de Lauro de Oliveira Lima, na divulgação da orientação piagetina e nossos trabalhos sobre dinâmica de grupo.

Cumpre notar que o treinamento para interiorização de comportamentos grupais tem encontrado sérias barreiras em nosso país, mais pela estrutura do comportamento sintálico do indivíduo que por outras razões.

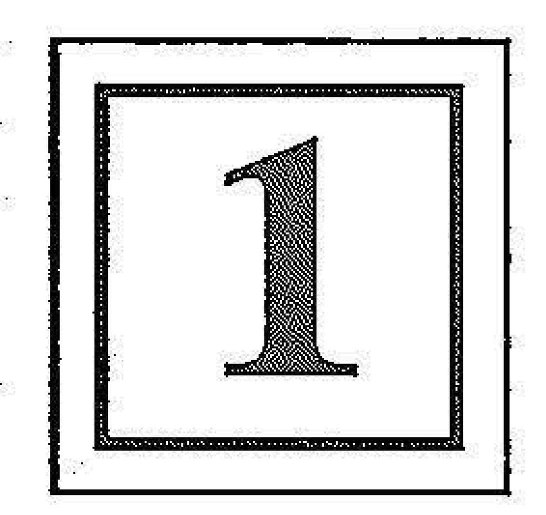
Nossa estrutura de poder é individual, e não social. Nosso governo é um sistema personal centralizado; nossos partidos políticos giram em torno de uma figura carismática e não chegam a constituir um grupo ideológico; assim: janismo, getulismo, ademarismo, janguismo e outros.

A autoridade em nossa família repousa na figura do pai. Na escola, os grupos de trabalho ou de estudo são constituídos de muitos indivíduos que trabalham juntos. A palavra do professor é a lei, e ele é a expressão do *magister dixit.*

Na empresa, ao gerente cabe todo o poder de decisão e de execução.

Esperamos, no entanto, que este manual sirva de orientação a professores, estudantes, assistentes sociais, gerentes de recursos humanos, enfim, a todos aqueles que se dedicam ao estudo de grupos.

O Autor



Teorias em Dinâmica de Grupo

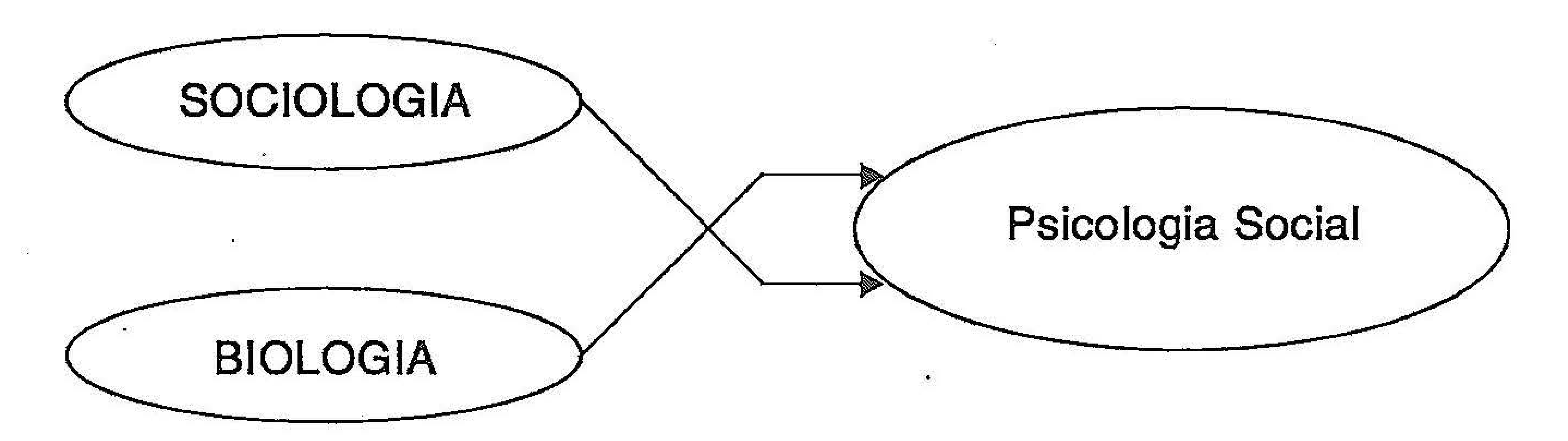
1.1 DA PSICOLOGIA SOCIAL À DINÂMICA DE GRUPO

A atuação de Kurt Lewin, de 1939 a 1946, marcou um período de fundamental importância no estudo dos fenômenos de grupo. Ainda hoje, sua influência se faz notar em muitos estudos, pesquisas e obras.

Com ele, a Psicologia Social teve grande desenvolvimento como ciência e, concomitantemente, a dinâmica de grupo.

Augusto Comte, que elaborou o quadro das ciências, propôs duas ciências básicas: a *Biologia*, ciência da vida, e a *Sociologia*, ciência da sociedade. Não acreditava numa ciência intermediária, isto é, a *Psicologia Social*.

O social deve absorver o psíquico, dizia; daí:



Para Augusto Comte, Psicologia seria uma ciência intermediária e, por isso, inútil.

Apesar de tudo, foi com esse filósofo que surgiu no século XIX a denominação *psicologia social*. Dizia que o homem é, a um tempo, conseqüência e causa da sociedade.

Durkheim, mais apegado à pesquisa científica, diz que a psicologia social "não é senão uma palavra que designa toda espécie de generalidades, variadas e imprecisas, sem objeto definido". Procura estabelecer a autonomia da sociologia

em relação às outras ciências do homem. Concebe o social ou as realidades sociais como uma espécie de hiperpsiquismo, e a vida em sociedade como o último estágio da evolução da vida psíquica.

Por esse motivo — diz — a psicologia só pode ser individual, nunca social, privativa da sociologia. Insistiu em que uma análise das funções psicológicas individuais da percepção e da memória nada revela dos fenômenos que são objeto das ciências sociais. Das leis de associação, da percepção e dos sentimentos não temos possibilidade de deduzir os fatos da interação familiar, as regras da propriedade ou os princípios de seu funcionamento. Os últimos, diz, são fatos sociais de uma ordem de realidade diferente da dos fatos de psicologia individual.

Os fatos sobre o indivíduo são incapazes de explicar as diferenças entre as sociedades. No levantamento de uma premissa, diz:

> "Os princípios da psicologia individual são os mesmos em todos os tempos e lugares, são as sociedades que apresentam profundas diferenças."

Assim, coloca os fatos de psicologia individual e os de comportamento social em dois campos distintos.

Por outro lado, Platão, na *República*, afirmava que "cada um de nós traz em si as mesmas espécies de caracteres e os mesmos costumes que a sociedade, pois nestas eles não podem provir senão de nós".

Tanto LeBon como Durkheim sustentaram que a conduta humana está dominada pelo "espírito de grupo".

Gabriel Tarde, contemporâneo de Durkheim, afirmou que "a sociologia será uma psicologia ou não será nada". Tratou de elaborar uma ciência psicológica do social, ao lado da psicologia individual, que chamou de "sociopsicologia", "psicologia social", para finalmente adotar o termo *interpsicologia*.

Para ele, é o individual que explica o social e o coletivo.

Nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, houve aumento considerável de publicações na área da Psicologia Social.

Ramificou-se depois a Psicologia Social em campos aplicados. George Gallup, em 1935, começou a realizar pesquisas de opinião pública. No mesmo ano, foi fundada a *Society for the Psychological Study of Social Issues*. Tem havido também crescente intercâmbio de idéias entre a Psicologia Social e a Psicologia da Indústria, com excelentes resultados. Merece nota o estudo clássico sobre a produção e a moral, levado a cabo nos fins da década de 20, na fábrica Western Electric Co.

A Psicologia Escolar saiu do campo da avaliação para entrar na sala de aula. Psicólogos e sociólogos têm-se dedicado a pesquisas de caráter social. Os sociólogos deram suas principais contribuições aos estudos de caráter teórico, com Lead, Cooley, Robert Merton (com a teoria do rol), assim como aos conceitos de posição, prestígio e rol, expostos nas obras de Talcott Parsons e Ed Shils. Trabalharam também nessas investigações Lloyd, Warner e colaboradores.

A partir de 1920, nos Estados Unidos, a Psicologia passou a inspirar-se nas teorias behavioristas. Nessa perspectiva, Dewey opina salientando que a Psicologia deveria inicialmente preocupar-se em definir qual seria o meio social propício para favorecer a socialização do ser humano e seu acesso à maturidade social.

Nesse sentido, McDougall acentua que o objetivo primeiro da Psicologia Social é medir e avaliar a influência do grupo social sobre o indivíduo.

O estudo do comportamento social é tarefa do psicólogo. Seus fenômenos e princípios não podem ser deduzidos do estudo do comportamento, fora do contexto social. Ao mesmo tempo, uma teoria social não pode ser exclusivamente psicológica. As disciplinas sociais, por outro lado, precisam de melhor compreensão dos fatos psicológicos, das maneiras pelas quais os seres humanos interagem.

A importância da cultura como uma variável social foi revelada, em grande parte, pelos antropólogos culturais, que estudaram os povos primitivos muito antes de a Sociologia e de a Psicologia Social se converterem em descobertas acadêmicas.

Grande parte das primeiras investigações foram de caráter descritivo, mas, depois da Primeira Guerra Mundial, os antropólogos começaram a escrever sobre temas de interesse psicológico. Malinowski, Ruth Benedict e Margareth Mead tiraram conclusões importantes de estudos que efetuaram sobre a sociedade primitiva. Linton estudou aspectos culturais da personalidade numa síntese de trabalhos de antropólogos culturais e de psicólogos.

As descobertas clínicas de Freud parecem ter demonstrado até que ponto o ser humano é marcado por seu meio, sobretudo por seu meio familiar, e como os primeiros anos de vida de um indivíduo, por menos traumatizados que sejam, impõem determinismos a seu desenvolvimento emotivo e social.

Kurt Lewin fixa novos objetivos de pesquisa em Psicologia Social e passa a trabalhar com a dinâmica dos fenômenos de grupo, apegando-se às dimensões concretas e existenciais. Cogitou em uma orientação mais funcional, mais eficiente e criativa das relações interpessoais de grupo. Passa a pesquisar os grupos face a face, julgando que não havia técnicas válidas para uma análise científica dos grandes conjuntos sociais.

Em termos de pesquisa, através de experimentações próprias e de descobertas pessoais, afirma que os fenômenos de grupo devem ser trabalhados no próprio campo psicológico, em vez de serem artificializados em laboratórios.

Lança a expressão *pesquisa-ação* ao se referir aos fenômenos de grupo identificados e trabalhados no próprio grupo.

PESQUISA-AÇÃO	=	PESQUISA NO PRÓPRIO CAMPO

Fundou um Centro de Pesquisas em Dinâmica de Grupo, onde começou a trabalhar o próprio grupo, a fim de:

- testar hipóteses;
- reformular teorias;
- analisar problemas de comunicação;
- verificar interações.

Para Lewin, só o estudo do pequeno grupo poderia levar o pesquisador a compreender o macrogrupo.

Ao abrir novos caminhos para a Psicologia Social, transformou-a em uma ciência experimental autônoma, distinguindo-a da Sociologia e da Psicologia.

A expressão *dinâmica de grupo*, lançada por K. Lewin, tornou-se atualmente significativa em psicologia dos pequenos grupos.

Os grupos grandes, as comunidades, as multidões são objetos da chamada psicologia coletiva.

A estrutura, a formação, o crescimento, a coesão, a desintegração dos pequenos grupos são problemas da psicologia social.

> K. Lewin fez distinção entre *psicogrupo e sociogrupo*, conceitos aceitos até hoje.

O *psicogrupo* é o grupo de formação, um grupo estruturado, orientado e dirigido em função dos próprios membros que o constituem.

O *sociogrupo* é o grupo de tarefa, isto é, o grupo organizado e orientado na execução de uma tarefa.

A dinâmica de grupo desenvolve e pesquisa experiências e estudos sobre a psicologia dos grupos de tarefa e a psicologia dos grupos de formação. Passou a interessar-se pela autenticidade das relações interpessoais, tanto nos meios organizados como nos espontâneos. Passou a pesquisar também o exercício da autoridade dos grupos de trabalho, de formação e pedagógicos.

Exercícios

1. Augusto Comte afirmou que o homem é, a um tempo, causa e conseqüência da sociedade.

   Discuta essa afirmação de Comte.

2. Heyman, Stheinhal e Mortz Lazarus desenvolveram, na Alemanha, uma "psicologia popular", em cujos estudos havia pesquisas sobre folclore e misticismo. Até Wundt, o pai da psicologia experimental, escreveu sobre a psicologia popular.

   Qual a importância do folclore na Psicologia Social?

Como você utilizaria os enredos das escolas de samba para estudos de Psicologia Social?

3. A obra de McDougall, psicólogo inglês, propunha que a conduta social poderia ser explicada em grande parte pelos instintos.

   Baseado na teoria exposta, como explicaria a utilização da pornografia no cinema, na TV, na imprensa, na sociedade (instinto sexual), como controle político e social das massas?

4. Lindgren afirma que os estudos sobre psicologia social mostram que as pessoas que pertencem a diferentes classes sociais têm diferentes crenças, atitudes, valores e pautas de conduta, e que cada classe social é, com efeito, uma espécie de subcultura no seio da cultura nacional mais vasta.

   Analise esse conceito. Ele poderia justificar a criação de escolas, de classes, como já existem clubes de classe?

5. Os estudos de antropólogos culturais (Mead, Benedict, Kardiner) mostram que as culturas européia e americana são distintas das dos povos primitivos, e que sua interferência é prejudicial ao desenvolvimento dessas comunidades.

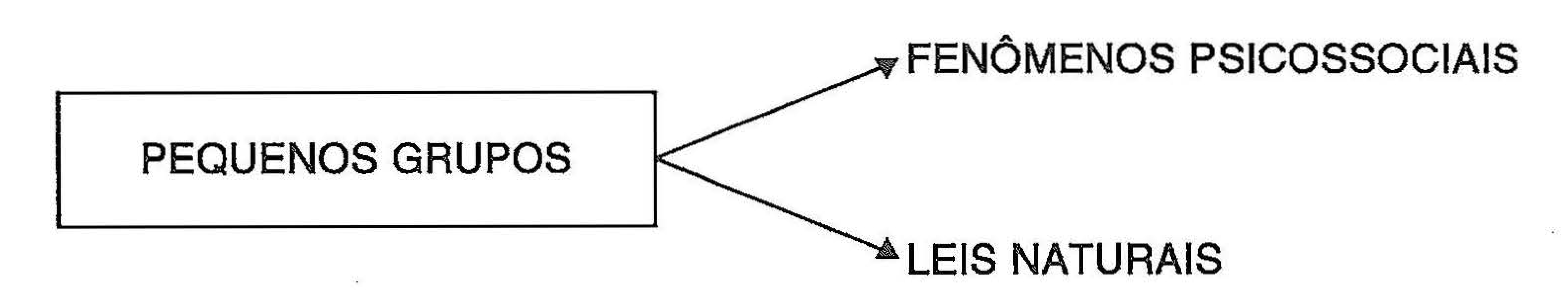
   Como você interpretaria a evangelização do indígena brasileiro, sua aculturação a nossa sociedade, sua profissionalização e, principalmente, a atuação de órgãos como a Funai?

1.2 ABRANGÊNCIA DA DINÂMICA DE GRUPO

A dinâmica de grupo, como um vasto campo de conhecimentos e de realidades, abrange grandes conjuntos que diferem entre si e que sofrem, por sua vez, duas grandes subdivisões.

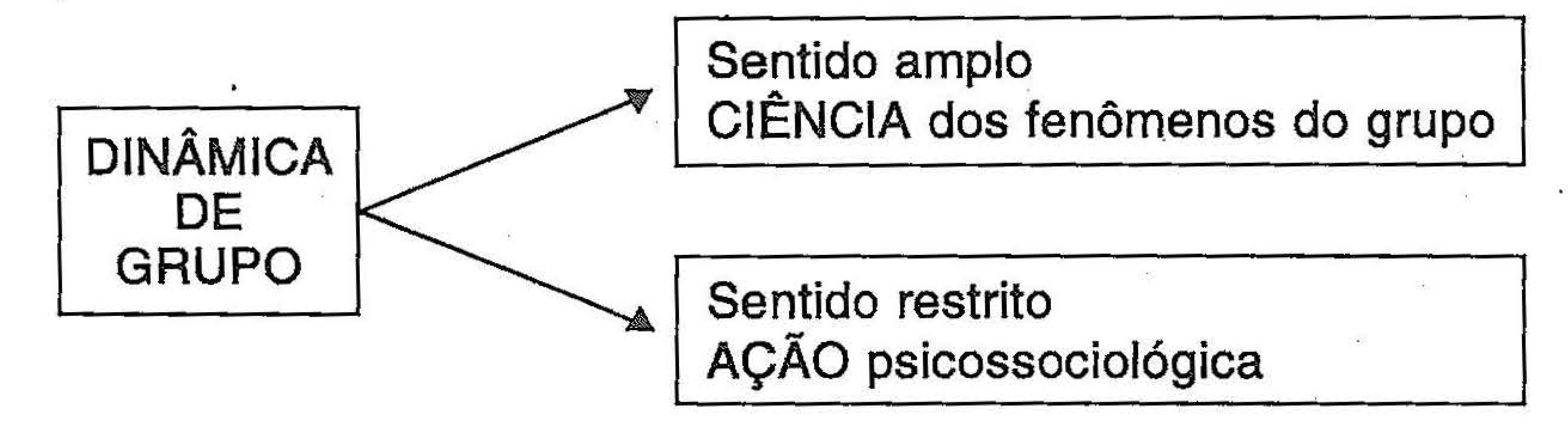
1.2.1 CONJUNTO DE FENÔMENOS PSICOSSOCIAIS E DE LEIS QUE REGEM TAIS FENÔMENOS

Os fenômenos psicossociais produzem-se nos chamados pequenos grupos (grupos restritos) e são regidos por leis **naturais.**



1.2.2 CONJUNTO DE MÉTODOS, TÉCNICAS, ORIENTAÇÃO DIDÁTICA

Permitem atuar sobre a personalidade por meio dos grupos. De outro lado, tais métodos permitem que os pequenos grupos atuem sobre organizações sociais mais amplas.



1.2.3 RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE OS GRUPOS PRIMÁRIOS E SEU MEIO

As ações e reações que se travam entre um grupo como realidade coletiva e o meio social, bem como a situação em que o grupo se encontra, vão influir no comportamento de seus membros.

Assim, se uma favela se instala nas proximidades de um bairro classe A, que é hostil ao grupo social "favela", a situação de ambos — bairro e favela — vai influir na conduta de uma e de outra partes.



O comportamento social de um grupo vicinal, "classe A", influindo na conduta de componentes do grupo favela.

Numa escola, existe conflito entre o departamento de didática e o setor administrativo-empresarial, o que cria uma situação de conflito para ambos os serviços; isto irá repercutir nos comportamentos individuais dos elementos do grupo e, por sua vez, no comportamento coletivo.

Numa empresa, esse conflito poderá verificar-se entre o setor de recursos humanos e o setor de serviços de produção; a atuação dos dois setores irá interferir no comportamento dos elementos que participam de ambos os grupos.

1.2.4 DIFERENTES INTERPRETAÇÕES DA EXPRESSÃO DINÂMICA DE GRUPO

A expressão *dinâmica de grupo* tem servido a uma série de interpretações distintas. Vejamos a seguir.

A expressão tem servido à *ideologia política*, que acentua a importância da liderança democrática, a participação dos membros de um grupo nas decisões e na solução de problemas. A expressão lança a idéia de co-participação, como princípio fundamental numa sociedade democrática.

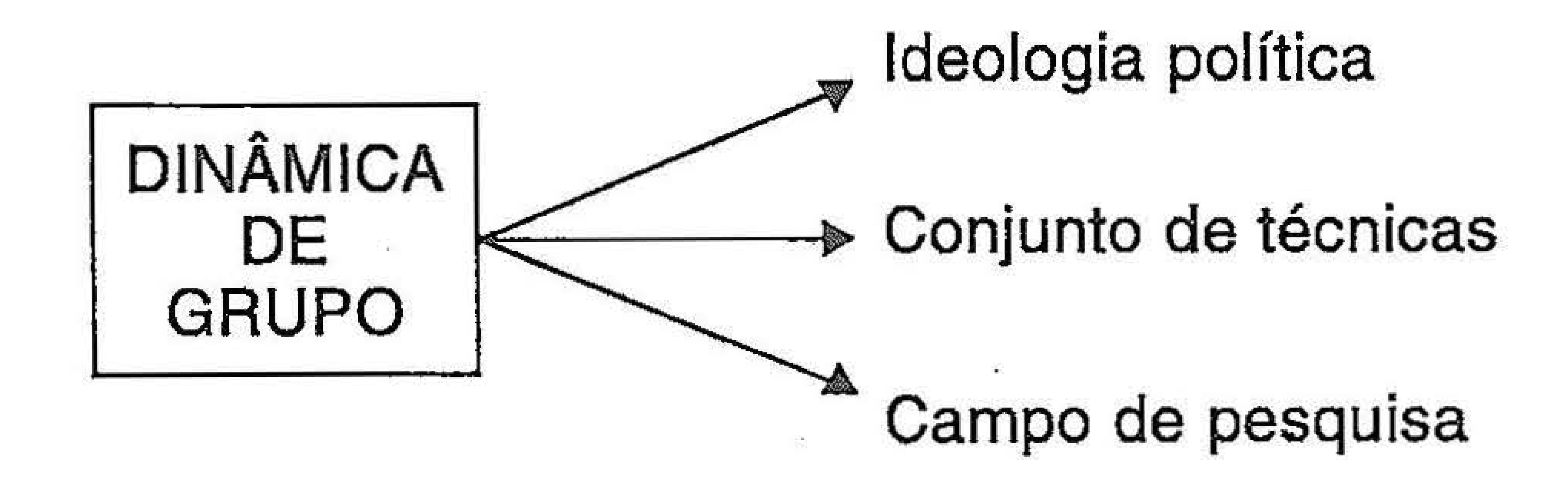
Daí as perguntas:

- O que faz a dinâmica de grupo?
- Deve ela orientar-se essencialmente para a forma de organização e direção de grupo, para a maneira como o grupo foi estruturado, para verificar o grau de desempenho da eficácia dos dirigentes, dos líderes, dos coordenadores?

A expressão também tem sido utilizada, quando se refere a um conjunto de técnicas, tais como desempenho de papéis, discussão, interação.

É, pois, por esse conceito, que dinâmica de grupo visa ao estudo e prática de técnicas de trabalho de grupo? Para isso é que os grupos devem desenvolver técnicas e métodos em programa de treinamento?

A expressão dinâmica de grupo tem sido utilizada também como um campo de pesquisas, destinado a obter conhecimento a respeito da natureza dos grupos, das leis que regem seu desenvolvimento e de suas relações e inter-relações com os indivíduos, em outros grupos e com a sociedade em geral.



1.2.5 DINÂMICA DE GRUPO — TENTATIVA DE CONCEITUAÇÃO

Na tentativa de compreender o comportamento grupal, ou de modificá-lo, é necessário conhecer:

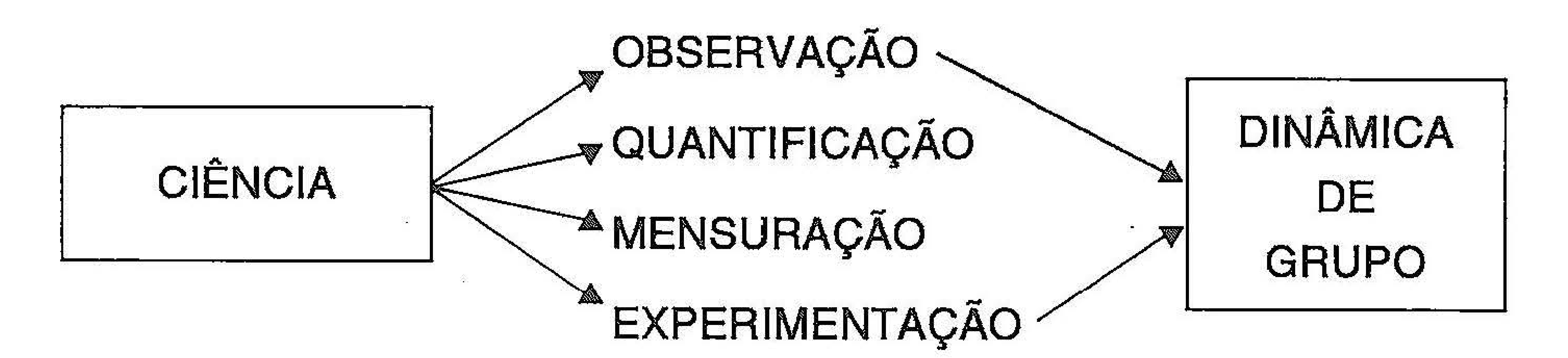
a. natureza dos grupos;
b. seu funcionamento;
c. relação indivíduo-grupo;
d. relação grupo-sociedade.

Já na *República*, de Platão, e na *Política*, de Aristóteles, encontram-se análises sobre fenômenos coletivos.

Apesar de estudos sobre grupos e fenômenos sociais coletivos, foi no século XX que passou a ser conhecida a expressão *dinâmica de grupo*, como conteúdo e processo de abordagens diferentes dos trabalhos realizados anteriormente.

Grupos de psicólogos e sociólogos começaram, nesta fase, a dar tratamento mais científico ao estudo de grupo. Os dados obtidos da observação de grupos foram tratados com análise estatística mais acurada.

A dinâmica de grupo como ciência empírica dos processos científicos depende de observação, de quantificação, de mensuração e de experimentação.



A expressão *dinâmica de grupo* apareceu pela primeira vez em 1944, num artigo publicado por Kurt Lewin, em estudo consagrado às relações entre a teoria e a prática em Psicologia Social.



Não apenas os grupos constituem objeto de estudo da dinâmica de grupo, mas principalmente a dinâmica da vida coletiva, os fenômenos e os princípios que regem seu processo de desenvolvimento.

Cumpre notar que as forças psicológicas e sociais que atuam no grupo se fazem sentir através de:

- coesão;
- coerção;
- pressão social;
- atração;
- rejeição;
- resistência à mudança;
- interdependência;
- equilíbrio e quase-equilíbrio.

Esses aspectos foram estudados pela dinâmica de grupo na elaboração de suas teorias.

É necessário ressaltar que, na elaboração da teoria da dinâmica de grupo, diversas disciplinas contribuíram para sua fundamentação, à medida que foram sendo estudados. Por exemplo: os grupos de família, de trabalho, institucional, de classes escolares, de favela, de marginais, de adolescentes e outros.

Os psicólogos, ao estudar os grupos, preocuparam-se com o comportamento dos indivíduos em sua atuação interpessoal.

Os sociólogos estudaram as relações interpessoais em si, como a unidade, a sociometria, os subgrupos, a liderança.

Os antropólogos estudaram os grupos culturais nas tribos, clãs, nos povos primitivos, nas favelas.

As ciências políticas passaram a interessar-se pela liderança, pelos grupos de pressão, pela persuasão, pela influência eleitoral dos grupos.

Os economistas estudaram os sindicatos, como grupo de influência e pressão, bem como a família, e as conseqüências de sua atuação no mercado consumidor.

O marketing e a publicidade investiram no estudo de grupos consumidores e passaram a trabalhar, com esmero, a mensagem de vendas.

A pedagogia interessou-se pelo grupo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento, indo às escolas.

O próprio esporte começou a interessar-se pelo rendimento da equipe, por seu entrosamento e pela interpretação do time como grupo, em termos de conjunto e de produtividade. A medicina pôs-se a estudar a terapia de grupo, as comunidades terapêuticas e a vida hospitalar.

Uma série de atividades profissionais correlatas às atividades grupais começou a surgir, como os grupos:

- de sensibilização;
- de orientação de casais;
- de orientação de adolescentes;

- de alcoólatras anônimos;
- de neuróticos anônimos;
- de educação sanitária;
- de educação de adultos;
- de psicologia institucional;
- de orientação operativa (grupos operativos);
- pedagógico;
- de matemática.

Na década de 30, a sociedade norte-americana oferecia condições favoráveis ao desenvolvimento da dinâmica de grupo, o que não acontece no Brasil, ainda nos dias de hoje.

Acredita-se que a sociedade americana que prestigia o grupo, o município, as sociedades de bairro, as sociedades religiosas, de amparo, tenha melhores condições para o desenvolvimento da dinâmica de grupo do que o Brasil, onde o regime centralizado favorece a tomada de decisões autocráticas, opostas à democracia do grupo. A própria formação política do Império, o governo federativo centralizador, a liderança autocrática têm criado condições desfavoráveis à emergência natural e espontânea de um clima semelhante ao dos anos 30, nos Estados Unidos.

Dessa forma, o estudo, a pesquisa e o desenvolvimento da dinâmica de grupo no Brasil têm surgido de experiências tímidas em escolas, de atividades de orientação social e de algumas empresas.

Sem se ater exclusivamente a técnicas desvinculadas da teoria, a dinâmica de grupo existe mais para justificar o transplante de uma orientação democrática e filosófica que tanto sucesso vem causando nos Estados Unidos e alguns países europeus.

O caráter interdisciplinar e multiprofissional da dinâmica de grupo só poderia desenvolver-se no interior de instituições acadêmicas com considerável flexibilidade administrativa.

A pesquisa em dinâmica de grupo foi facilitada onde havia disposição para romper as barreiras tradicionais entre os departamentos de ciências sociais de escolas especializadas, bem como entre uma e outra disciplina. É de se notar que o primeiro trabalho de dinâmica de grupo foi efetuado com a colaboração de psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais e engenheiros industriais.

DINÂMICA DE GRUPO	PSICÓLOGOS PEDAGOGOS ASSISTENTES SOCIAIS ENGENHEIROS ADMINISTRADORES DE EMPRESAS	DISCIPLINA MULTIDIMENSIONAL

1.2.6 *IMPORTÂNCIA DE CERTAS PROFISSÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA DINÂMICA DE GRUPO*

Essencialmente, quatro profissões marcam papel importante no desenvolvimento da dinâmica de grupo: serviço social, psicoterapia de grupo, educação e administração.

a. ***Serviço social.*** Foi uma das primeiras profissões a reconhecer a importância da orientação em grupo (serviço social de grupo), de forma que seus participantes pudessem obter as modificações pretendidas.

Foi responsável pela orientação de equipes em clubes, grupos de recreação, indústrias, escolas, acampamento etc.

b. ***Psicoterapia de grupo.*** Depois do trabalho pioneiro de Freud, com a psicanálise, a terapia, principalmente com Moreno, passou a utilizar o grupo como elemento fundamental de modificação de comportamento.

c. ***Educação.*** Os estudos de Dewey, o filósofo da democracia, assinalaram, como objetivo da educação, o preparo e a orientação da criança para a vida em sociedade; dessa forma, a escola deixaria de ser simplesmente uma transmissora de conhecimentos.

Os trabalhos de Piaget no desenvolvimento do pensamento operatório contribuíram para a utilização do grupo como meio de integração da criança ao meio.

No Brasil, as pesquisas de Lauro de Oliveira Lima desenvolveram a utilização do grupo dentro da linha piagetina.

d. ***Administração.*** As empresas reconheceram logo a importância do grupo no gerenciamento e na orientação de equipes e de departamentos. O relacionamento entre empregados e administradores, o problema de liderança, de cooperação, de produtividade passaram a centralizar-se no grupo e nas chamadas "relações humanas".

O desenvolvimento da metodologia científica levou a dinâmica de grupo a valer-se de métodos científicos na elaboração de um complexo de teorias e sistemas sobre o assunto. E ela pôde, assim, realizar pesquisas científicas, observações empíricas, grupos de laboratório e mensuração de fenômenos sociais importantes, bem como manejar variáveis e descobrir leis da vida do grupo.

Cartwright e Zander afirmam que três progressos metodológicos contribuíram especialmente para o aparecimento da dinâmica de grupo: *experimentos de comportamento individual no grupo; observação controlada da interação social; sociometria.*

James H. Davis (1973), ao estudar o pequeno grupo, afirma que não é de admirar que os grandes grupos formais ou bem definidos tenham regras complexas ou costumes para enfrentar vários problemas — por exemplo — debate ou decisão.

Uma das principais técnicas de que dispõem os grandes grupos de deliberação — por exemplo, o Congresso dos Estados Unidos — é criar pequenos grupos (comissões). É nesses pequenos grupos que, geralmente, se discutem os problemas de ação legislativa. Freqüentemente, as reuniões de grupo completo se dão para votação formal e para rituais referentes a questões que, fundamentalmente, já foram decididas antes da reunião geral.

Quem quer que tenha chegado cedo a uma festa já observou um segundo exemplo de formação de coletividades menores, a partir de um grupo maior. Não é pouco comum que os que acabam de chegar fiquem num grande grupo, até o momento em que a organização informal de conversa se torne trabalhosa, difícil e finalmente impossível.

Em certo momento, talvez em conseqüência de um acontecimento fortuito, pode-se esperar a divisão do grupo grande. As pessoas voltam-se para as que estão mais próximas; o tom de voz da conversa aumenta quando grupos de duas ou três pessoas falam animadamente entre si.

Em resumo, há pelo menos três razões para que o pequeno grupo se tenha tornado objeto de estudo intensivo:

a. É mais fácil estudar os pequenos grupos.
b. É mais fácil conseguir o controle experimental de pequenos grupos.
c. A reunião de pequeno número de pessoas é acontecimento bem comum em nossa cultura, e tais grupos constituem, talvez, o centro da maior parte da vida social.



Bany e Johnson (1975) dizem que a expressão *dinâmica de grupo* tanto se refere à ideologia democrática, como aos meios pelos quais os grupos podem ser organizados e guiados, com o fim de obter determinados objetivos. Utilizado neste último sentido, dito qualificativo, não expressa apenas uma filosofia baseada em ideais democráticos, mas também as vantagens que podem derivar-se — tanto para sociedade como para o indivíduo — da cooperação ativa dos grupos. Em sentido amplo, a expressão *dinâmica de grupo* não limita seu significado apenas ao campo de investigação dirigida no sentido de progredir no conhecimento da vida do grupo; também se refere a uma série de premissas valorativas, a uma série de objetivos de educação e a um conjunto de procedimentos mediante os quais possa ser mantida a ordem no grupo, para a obtenção do sucesso desses objetivos.

Outro emprego da expressão é no terreno da educação, fazendo referência a todas as técnicas utilizadas pelo grupo na solução dos problemas. Nestas se incluem

...enções com *buzz sessions*, interpretação de papéis, observação de grupo e outras ...logas. Em certas ocasiões, a expressão refere-se ao tipo de práticas diretivas, ...pregadas para ajudar o grupo a aperfeiçoar seu processo.

...3 ANÁLISE TRANSACIONAL

Eric Berne, criador da *análise transacional*, escreveu algumas obras sobre o ...balho de grupo. Especificamente em *Estrutura e dinâmica das organizações e ...pos*, propõe uma teoria acerca do trabalho grupal, que classifica em :

a. *Atividades*. Por atividade se entende todo indivíduo ou membro de grupo que se ocupa dos objetivos propostos pelo grupo. O "ocupar-se" dos objetivos do grupo é o que passa a ser chamado *atividade*.
b. *Processo*. Qualquer mudança estrutural no grupo é denominada um processo de desenvolvimento do grupo.

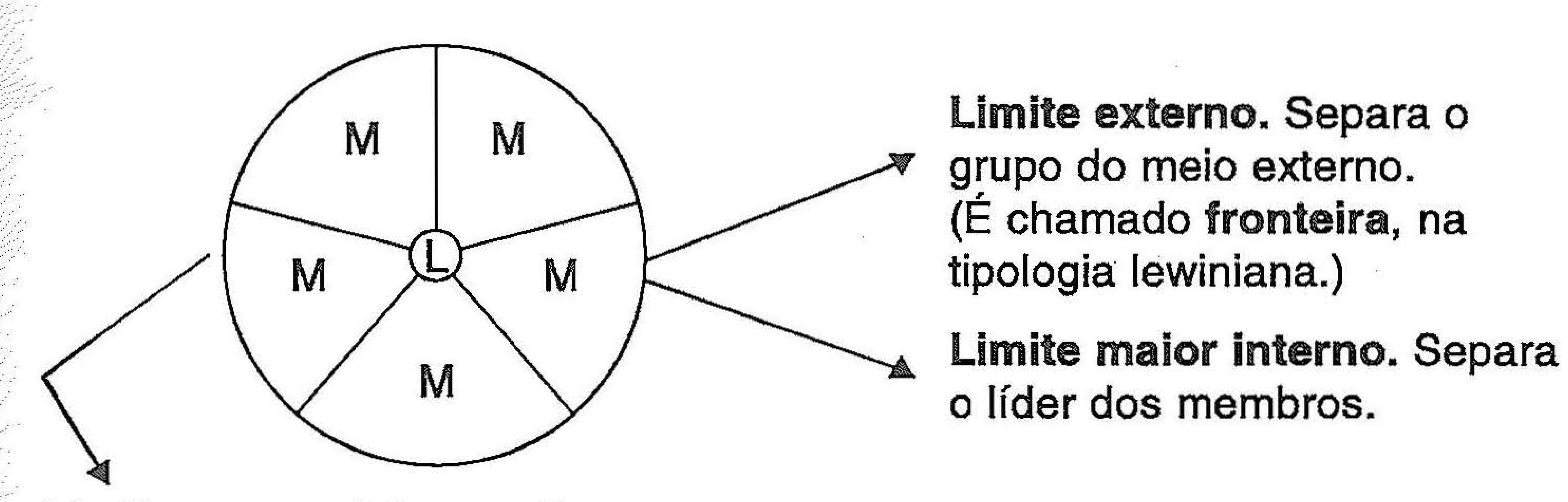
No chamado processo grupal, podem-se divisar:

a. *Processo interno*. É o que tem lugar no interior do grupo, isto é, interações, atividades, transações.
b. *Processo maior interno*. É o resultado do conflito entre as tendências individuais dos membros e a coesão do grupo representado pelo líder.

Chama-se *estrutura maior* o limite externo mais o limite maior interno.

Quais seriam esses limites na concepção de Eric Berne?

O gráfico seguinte demonstra bem o pensamento de Berne sobre os limites ... um grupo, em sua estrutura considerada maior.



O processo grupal está, outrossim, representado pelos diagramas transacionais.

O processo grupal é levado a cabo por transações entre os membros do grupo. Por outro lado, os estados do Eu (Pai, Adulto, Criança) são representados no grupo por:

a. *Aspecto tradicional: etiqueta* — estado do Eu PAI.
b. *Aspecto racional: aparelho físico* — estado do Eu ADULTO.
c. *Aspecto do caráter: emocional* — estado do Eu CRIANÇA.

Cada membro do grupo tem também seu próprio diagrama estrutural de personalidade. Com um Pai, Adulto ou Criança, estruturas do indivíduo, a pessoa inicia transações com os aspectos complementares do grupo.

Exercícios

1. Diz Cartwright que o estudioso da dinâmica de grupo não deve trazer para sua indagação nenhum preconceito, isto é, admitir que os grupos são "bons" ou "maus".

   Analise esse conceito e discuta-o com seu grupo. Como poderão ser substituídos os conceitos valorativos "bom" e "mau" em relação ao desempenho do grupo?

2. Não seria correto, diz o mesmo autor, limitar o estudo da dinâmica de grupo, seguindo a utilização de um tipo específico de pesquisa ou a aceitação de uma única orientação teórica.

   Discuta a afirmação acima. Forme dois grupos, um que apóie o conceito e outro que apresente argumentações contrárias.

3. A dinâmica de grupo é um estudo relativamente novo e por essa razão não houve ainda codificação de normas, princípios e pesquisas.

   Faça uma relação de orientações que vem observando no tocante à utilização da dinâmica de grupo na escola, na empresa e em outros tipos de agrupamento.

4. Procure conceituar **dinâmica de grupo** partindo de três pontos fundamentais, que justifiquem seu estudo na escola.

5. Há diversos objetivos buscados no estudo de pequenos grupos. Assim, há grupos de trabalho, de formação, de comunicação.

   Quais os objetivos que você arrolaria para os três grupos citados?

1.4 KURT LEWIN E A DINÂMICA DE GRUPO

1.4.1 ESPAÇO DE VIDA

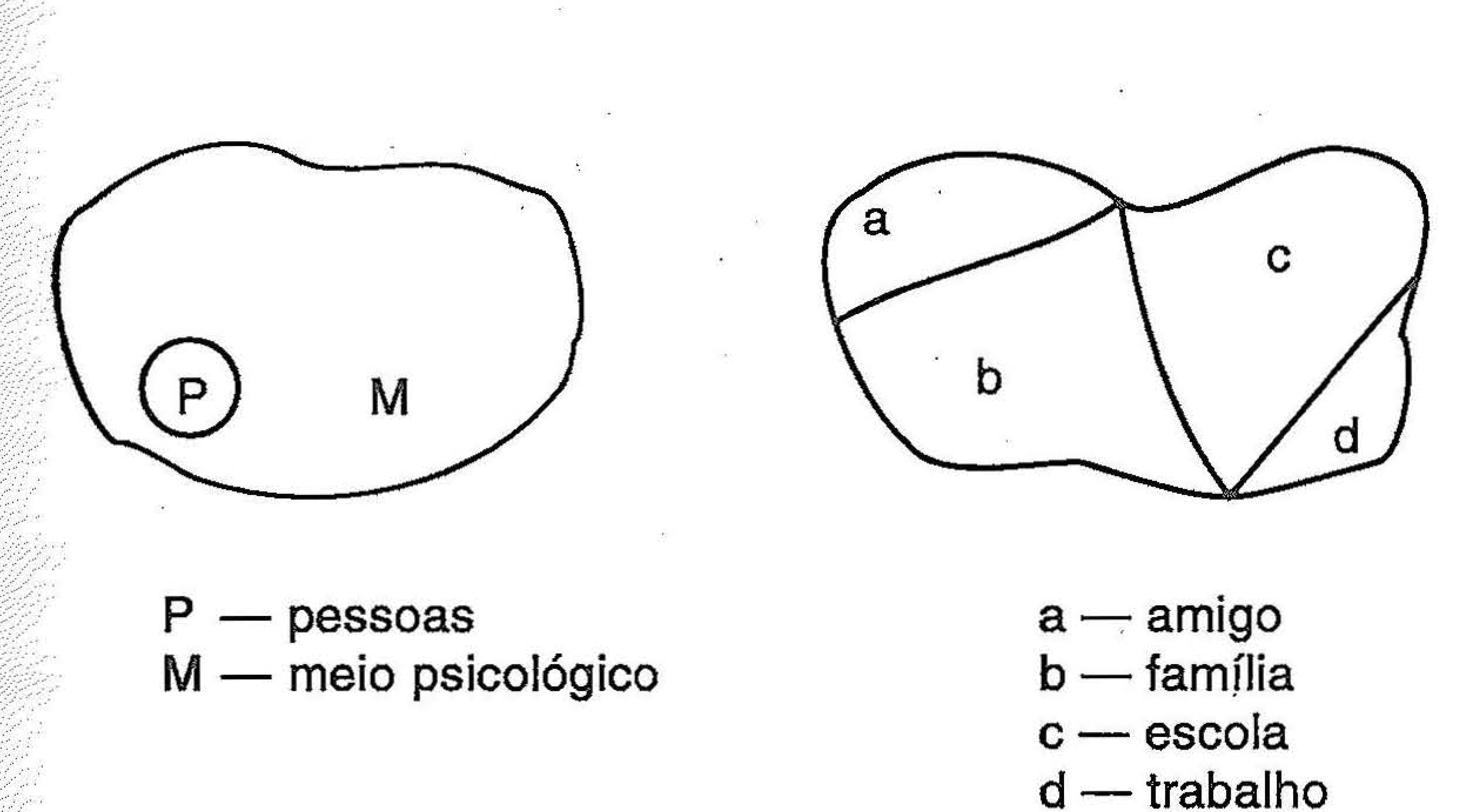
A construção fundamental para Lewin é a chamada *teoria de campo*.

O que seria considerado *campo*, na teoria de Lewin?

Campo é o *espaço de vida* de uma pessoa.

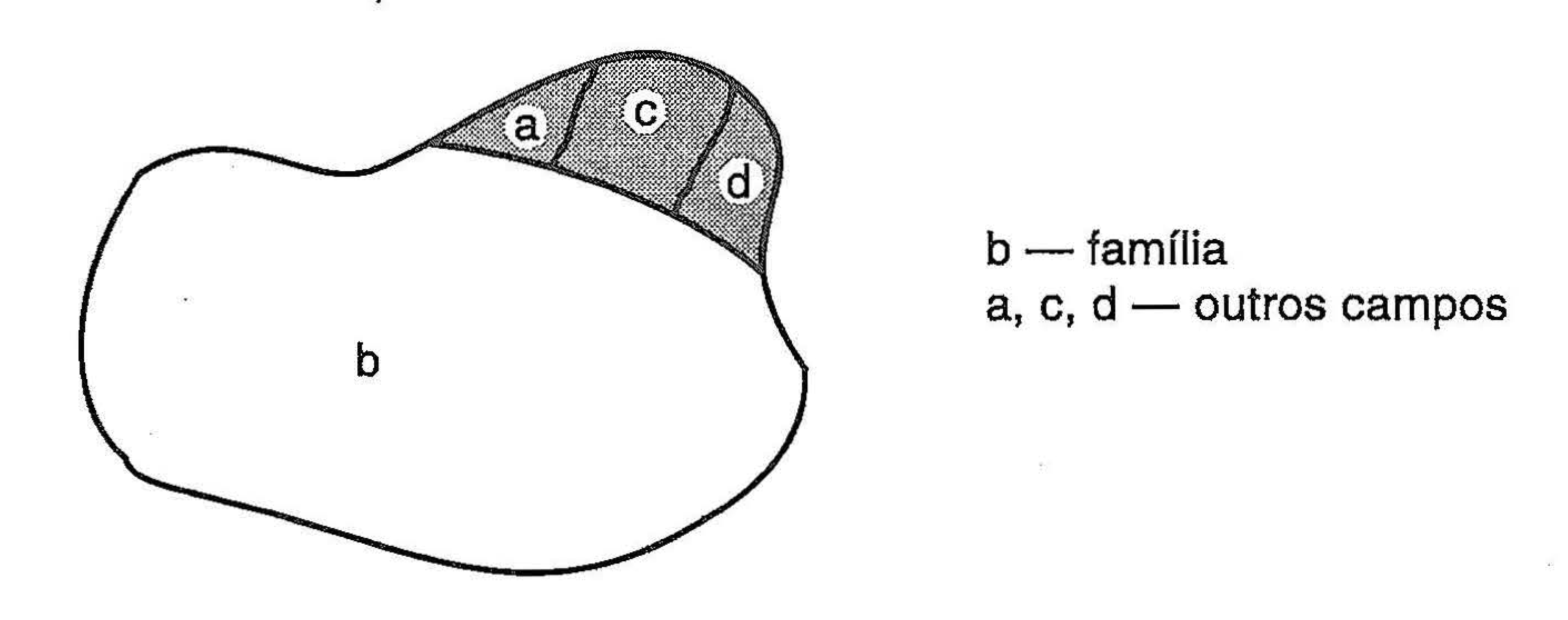
O espaço de vida é constituído da pessoa e do meio psicológico, como ele existe para o indivíduo.





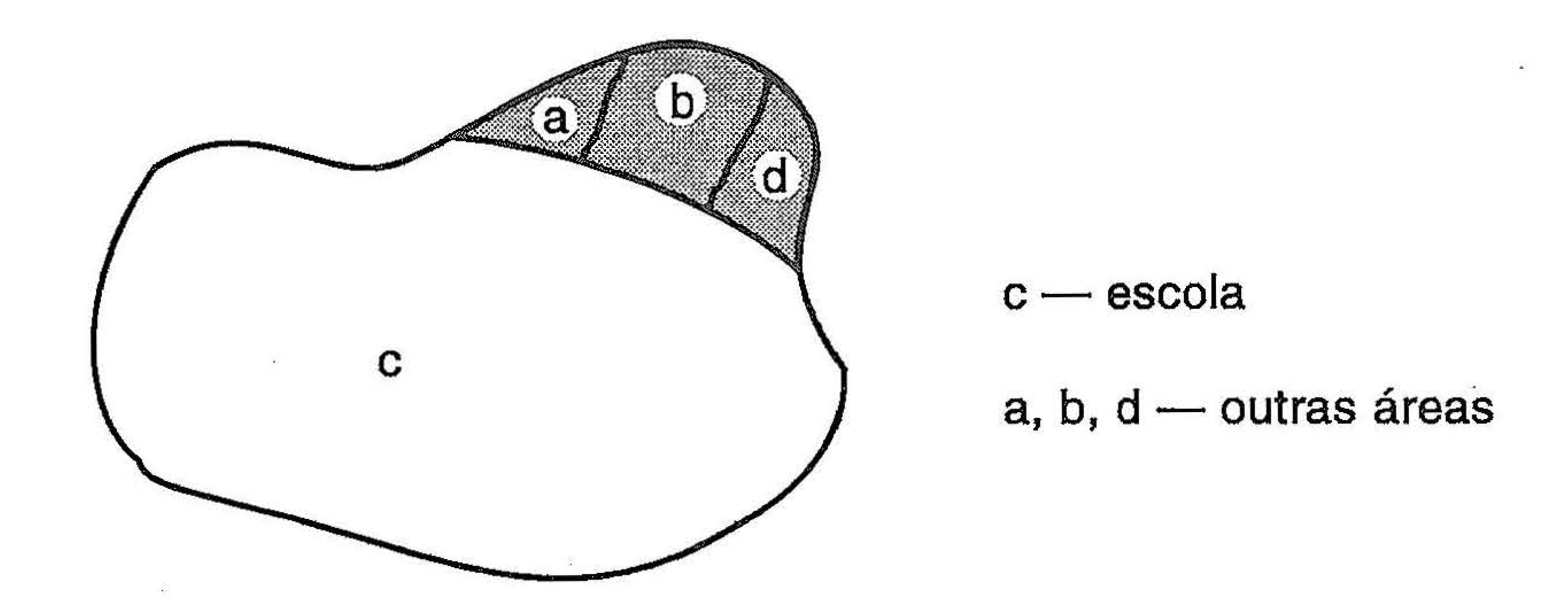
1.4.2 *COMPORTAMENTO DO INDIVÍDUO E SEU ESPAÇO DE VIDA*

O comportamento do indivíduo depende das mudanças que ocorrem em seu campo, em seu espaço de vida, em determinado momento. Quando há algum problema muito sério em sua família, pode ser que seu campo assuma esta configuração:



Há um alargamento da percepção do estrato reservado à família, com o agrupamento de outras áreas, e seu comportamento está todo influenciado pela prevalência *família*.

O mesmo acontece por ocasião de exames escolares, vestibulares, em que configuração assume a seguinte estrutura:

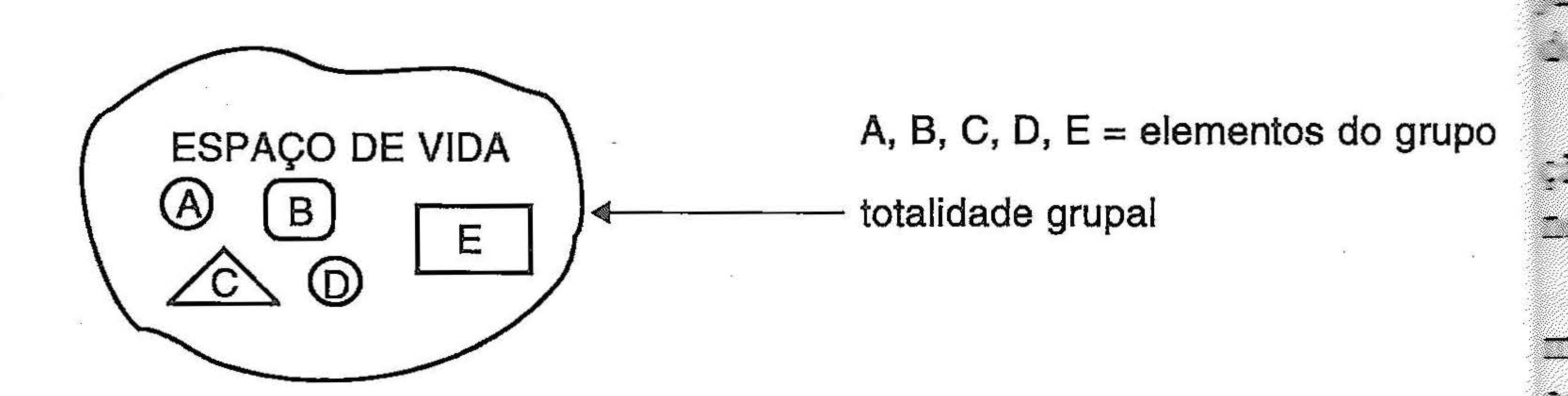


O grupo adolescente é aquele que tem um período de mudança particularmente profundo na perspectiva do tempo.

Em se tratando da *carreira de seu filho* — esse fato futuro influencia seu comportamento presente.

Para o psicólogo de grupo, propõe-se uma formulação semelhante. Pode-se falar em campo quando um grupo atua com as características do significado que se empresta ao espaço de vida do indivíduo.

O espaço de vida de um grupo consiste em elementos de um grupo e em um meio tal como existe para o grupo naquele momento.

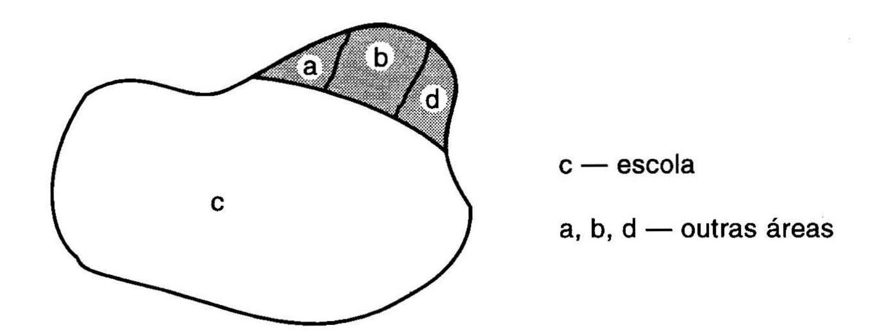


A representação do grupo e seu ambiente como um campo social são um instrumento básico para a análise de vida do grupo.

Isto quer dizer que a ocorrência social é vista como acontecendo e resultando da totalidade de entidades sociais coexistentes, como grupos, subgrupos, barreiras, canais de comunicação etc.

Se você pertencer a um grupo de trabalho e verificar que um evento (ocorrência social) está perturbando o trabalho, especialmente por influência de um dos elementos, você poderá notar a formação de subgrupos e, em relação ao elemento, o levantamento de barreiras e distorções de comunicação.

O mesmo acontece por ocasião de exames escolares, vestibulares, em que a configuração assume a seguinte estrutura:

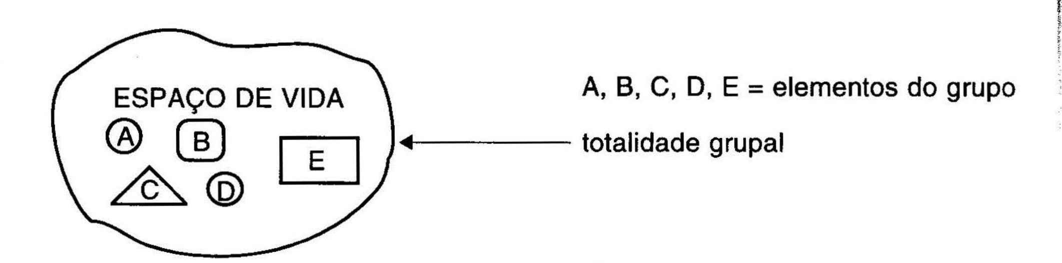


O grupo adolescente é aquele que tem um período de mudança particularmente profundo na perspectiva do tempo.

Em se tratando da *carreira de seu filho* — esse fato futuro influencia seu comportamento presente.

Para o psicólogo de grupo, propõe-se uma formulação semelhante. Pode-se falar em campo quando um grupo atua com as características do significado que se empresta ao espaço de vida do indivíduo.

O espaço de vida de um grupo consiste em elementos de um grupo e em um meio tal como existe para o grupo naquele momento.



A representação do grupo e seu ambiente como um campo social são um instrumento básico para a análise de vida do grupo.

Isto quer dizer que a ocorrência social é vista como acontecendo e resultando da totalidade de entidades sociais coexistentes, como grupos, subgrupos, barreiras, canais de comunicação etc.

Se você pertencer a um grupo de trabalho e verificar que um evento (ocorrência social) está perturbando o trabalho, especialmente por influência de um dos elementos, você poderá notar a formação de subgrupos e, em relação ao elemento, o levantamento de barreiras e distorções de comunicação.

Esse evento leva-o a falar da existência de um grupo. E aqui, quando se fala em grupo, fazemos referência ao espaço de vida deste, em dado momento em que inclua todos os fatos que têm existência naquele momento e exclua aqueles que não têm existência para o grupo em foco (existência do grupo).

Quando você está preocupado com algum problema de saúde, ou envolvido por uma idéia fixa, ou neurose, o campo psicológico restringe-se a essa área, e todas as outras são comprimidas ou obscurecidas.

Por isso se diz que o comportamento é concebido como uma mudança em algum estado de seu campo (espaço de vida), em determinada unidade de tempo. Isto quer dizer que seu comportamento depende de você (como pessoa) e de seu espaço de vida. Como você (pessoa) agiu (ou interagiu) em seu grupo família (espaço psicológico de vida), naquele instante em que o problema apareceu.

Você poderá então montar uma fórmula para explicar o comportamento, que seria a seguinte:

$$C = f\,(P.\,M)$$

O comportamento é função do espaço de vida; ou o comportamento depende da pessoa e do meio onde ela está agora (existência). Se o meio se instabiliza com um problema, como foi o caso de sua família, isto também produz em você (pessoa) instabilidade. Aqui, também, deve ter-se alterado seu inter-relacionamento, já que o *meio psicológico* é considerado como parte de um campo interdependente, do qual você faz parte.

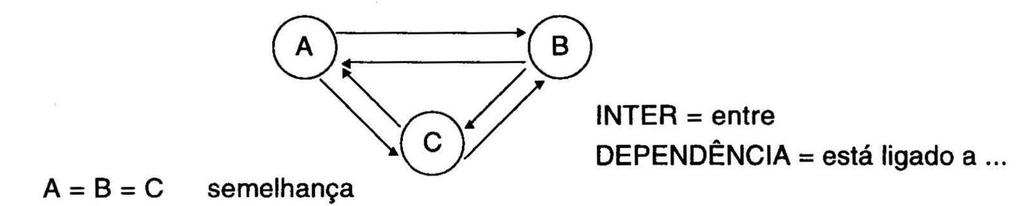
Quando se fala em campo interdependente, isto quer dizer que, em sua atuação, estão envolvidos os elementos que compõem sua família, como esposa, filhos, netos etc.

Nesse espaço de vida, você deve também levar em consideração a outra dimensão, que é o tempo. Assim, o tempo futuro influenciará o tempo presente, como este, aquele.

Você teve um problema em sua família sobre a escolha de uma escola para seu filho. Pensou nas perspectivas de carreira, no futuro, nas expectativas, e isso influenciou em termos de reformular, no presente, certas condições econômicas, já que a escola que conviria a seus filhos é de custo muito elevado.

Neste particular grupo, a ocorrência de distorções de comunicação, de perturbação do trabalho, de atuação de uma liderança formadora de subgrupo constitui a realidade (de *res*-cousa, aqui, agora) em *determinado momento, em determinado espaço.*

Outra característica que define um grupo é a interdependência de seus membros e não a semelhança, diz Lewin.



Outra característica do grupo é a *contemporaneidade.*

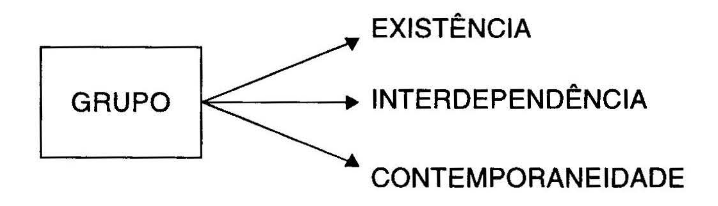
Por contemporaneidade, Lewin quer afimar que os únicos determinantes do comportamento, em determinado momento, são as propriedades do campo naquele momento.

Só os eventos do momento (tempo) podem ter efeito em determinado momento.

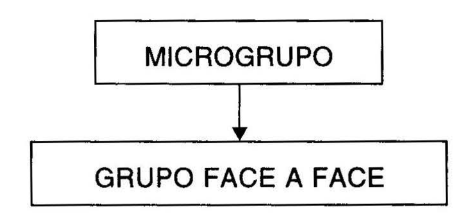
CON — **TEMPO** — RÂNEO

1.4.3 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A SOBREVIVÊNCIA DE UM GRUPO

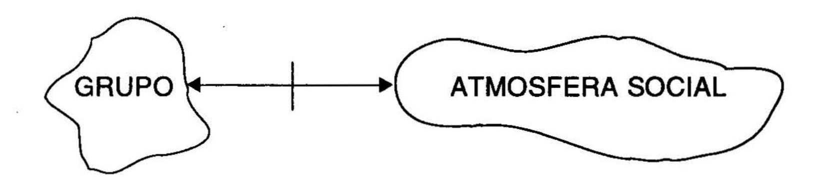
Assim, um grupo sobrevive quando ele tem três elementos fundamentais: *existência, interdependência* e *contemporaneidade.*



Quando Lewin estudou os grupos, deu muita importância ao chamado microgrupo, ou pequeno grupo (grupo restrito).



Pode-se verificar que o estudo do pequeno grupo é tarefa mais objetiva que a do grupo grande. É importante notar que, ao estudar um grupo, nos detenhamos na análise do que Lewin chama *atmosfera social.*



Assim, cada unidade social (grupo) possui características próprias. Essas características não são a soma das características de cada elemento do grupo, mas formam uma *gestalt.*

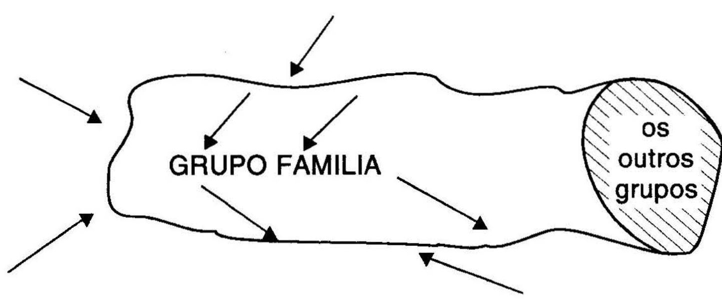
A força de um grupo composto de personalidades fortes pode formar um grupo de *gestalt* fraca, ao passo que um grupo formado de personalidades fracas poderá formar uma unidade *gestalt* forte.



Pergunta-se: *Qual a influência de um indivíduo sobre um grupo, e deste sobre o indivíduo?*

Você deve pertencer a vários grupos: de trabalho, de diversão, de estudos, de religião, de vizinhança, de jogos. Cada grupo influi, de certa forma, sobre você. Seu comportamento poderá ser a totalidade da dinâmica dos diferentes grupos a que você pertence.

Você sabe que o casamento é uma situação de grupo, na qual o comportamento do cônjuge deve ser visto como a resultante de uma dinâmica indivíduo-grupo. No momento em que você se atritou com seu cônjuge, o grupo família passa a ser o mais importante e o mais forte em relação aos outros, porque tensionado.



A importância de cada grupo para o indivíduo depende da situação do momento, o que caracteriza a *atmosfera do grupo*, em situação de tensionamento.

Suponhamos que você seja chefe de seção numa empresa. O grupo a que você pertence propõe realizar uma reunião no sábado à tarde, na hora de um jogo de futebol de que o Brasil irá participar. Por outro lado, você já tinha combinado de levar sua família à praia.

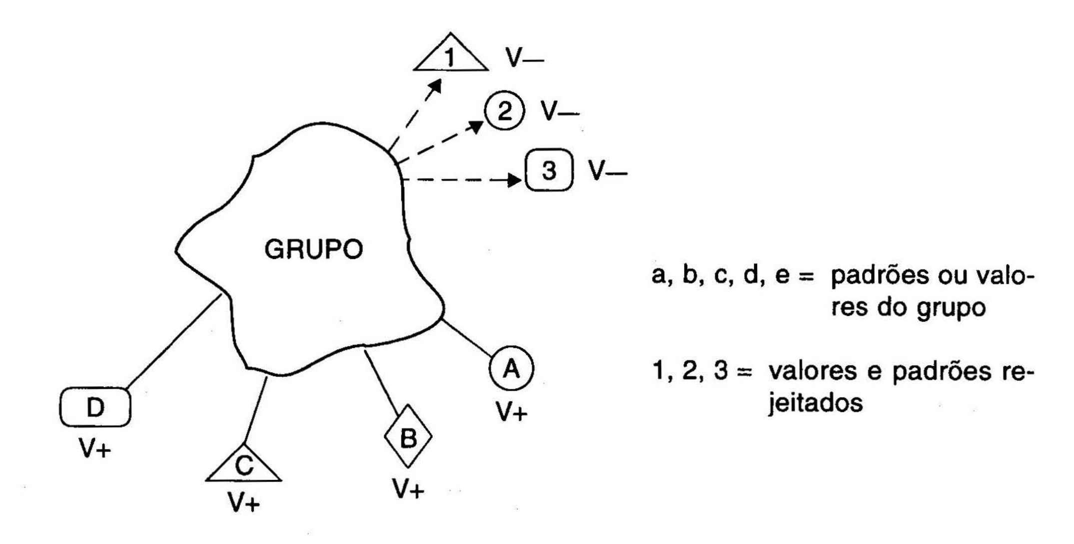
Como é possível conciliar as aspirações pessoais e do grupo família com as de seu grupo de trabalho? Até que ponto o fato de o indivíduo pertencer a determinado grupo significa que, em todos os aspectos, deva ele estar de acordo com os objetivos, regulamentos, estilos de vida e pensamentos do grupo?

Acredita Kurt Lewin que, até certo ponto, o indivíduo tem seus objetivos pessoais. Precisa de suficiente espaço de movimento livre no interior do grupo para atingir tais objetivos e satisfazer às próprias necessidades.

Os objetivos do grupo não precisam ser idênticos aos objetivos do indivíduo, mas as divergências entre o indivíduo e o grupo não podem ultrapassar determinados limites, além dos quais um rompimento entre ambos é inevitável.

Quando você se mantém de acordo com os padrões de grupo, adquire uma valência positiva dentro dele.

Se em seu grupo de trabalho ninguém fuma, e você está entre eles, seu comportamento adquire um valor positivo (V+). Isto leva os indivíduos a se manterem mais próximos dos padrões de grupo.



Se você pertencer a um grupo, for obrigado a abandoná-lo e passar para um novo, isto importará em ser jogado num campo não estruturado. Este é o caso do adolescente. Quando chega o momento de abandonar seu grupo para passar ao

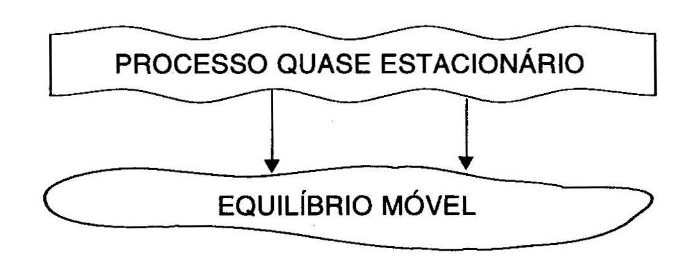
grupo dos adultos, adquire um comportamento incerto, que lhe cria conflitos, pois sente falta de clareza quanto ao novo e atemorizante mundo adulto.



A locomoção de um grupo para outro cria conflitos e, quanto mais o indivíduo se mantiver por fora do mundo adulto, maiores serão suas incertezas e conflitos.

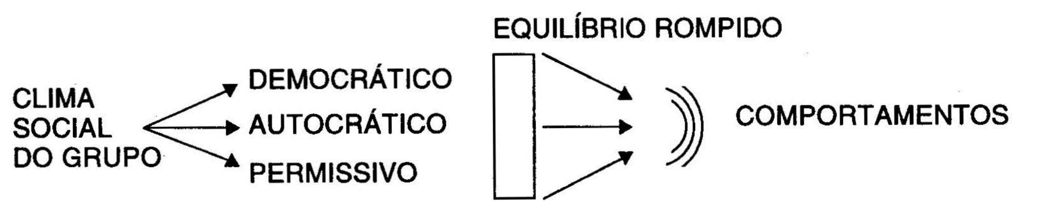
> É isso, cara, não agüento aquele escritório. De gravata, paletó, uma linguagem rebuscada, horário pra tudo. Não dá, não. Viva o nosso grupo e o nosso tempo. A gente se vestia como queria e falava do jeito que quisesse.

Um grupo, conforme dá para perceber, não é uma realidade estática. Seu grupo de trabalho não foi ontem o que é hoje, e amanhã será diferente. O grupo é um processo em desenvolvimento, ou um processo *quase-estacionário*.



Cada vez que há uma mudança em seu grupo, há um balanceamento no equilíbrio, o que o torna semi-estacionário.

O grupo, para sobreviver, nunca pára de mudar. Essas mudanças dependem muito do clima do grupo.



O campo social, diz Garcia Roza (1972), é formado pelo grupo e por seu ambiente. Lewin transporta para a dinâmica de grupo a posição básica adotada em relação à psicologia do indivíduo. Assim como o indivíduo e seu ambiente formam um *campo psicológico*, o grupo e seu ambiente formam um campo social. Esta representação do grupo como um campo social é, segundo Lewin, um instrumento indispensável para a análise da vida do grupo.

Estou convencido, diz Lewin, de que existe um espaço social dotado de todas as características de um espaço empírico real, merecedor de tanta atenção da parte dos estudiosos de geometria e de matemática quanto o espaço físico. A percepção do espaço social e a pesquisa experimental e conceitual de dinâmica e de leis dos processos no espaço social são de importância fundamental, teórica e prática.

O conceito de campo social abarca a dinâmica e a estrutura desse espaço. A conduta de um grupo será, então, explicada em função das forças objetivas que decorrem da própria situação no momento.

Analogamente ao campo psicológico, o campo social é uma totalidade dinâmica, estruturada em função da posição relativa das entidades que o compõem. O comportamento social resulta da inter-relação de tais entidades, tais como grupos, subgrupos, membros, barreiras, canais de comunicação etc., ou seja, da distribuição de forças em todo o campo.

Exercícios

1. Discutir: "Seria viável ensejar oportunidades para que a criança ampliasse o grau de diferenciação de seu espaço de vida? Como se poderia realizar essa tarefa? Até que ponto a TV é opção válida para essa atividade?"

2. Um conflito entre aluno-professor (chefe-empregado) poderia ser avaliado como *uma situação em determinado campo, em determinado período de tempo*. Essa colocação evitaria as incertezas das conclusões históricas.

   Analise um problema desse tipo e procure solucioná-lo em seu aqui (campo) e agora (espaço de tempo).

3. A introtensão pode ser considerada uma pequena diferenciação no campo de vida de um indivíduo, em determinado tempo?

4. Analise a afirmação: "A determinação da pessoa dentro do espaço de vida é a primeira exigência prévia para compreender seu comportamento."

5. Analise a afirmação de Lewin: "O que chamamos adaptação a uma situação nada mais é que 'sintonização com uma atmosfera presente'."

   Dê exemplos de situações em que se verificou adaptações, interprete-as, levando em consideração a "atmosfera presente".

1.5 CONTRIBUIÇÃO DE MORENO

Jacob L. Moreno foi um dos iniciadores do trabalho de grupo, associando-o ao teatro através do psicodrama e do sociodrama.

Seu trabalho praticamente iniciou-se em 1º de abril de 1921, dia que na Áustria é chamado "o dia dos malucos".

Num teatro sem atores, sem texto, sem peça, com um tema livre, denominado "o romance do rei", trabalhou com mil espectadores e, durante três horas, levou este enorme público a participar dessa busca de espontaneidade. Iniciou, assim, o chamado psicodrama, através da ação terapêutica de representação.

Moreno ocupa-se da formação de psiquiatras, psicólogos, professores, pedagogos, tornando-os especialistas em relações humanas. Introduziu terminologia própria em dinâmica de grupo, como psicodrama, sociodrama, sociometria, desempenho de papéis, tele, ab-reação, *acting-out*, átomo social, espelho, ego auxiliar duplo etc.

A estrutura latente dos grupos, na concepção de Moreno, não é apenas uma distribuição de afetos dentro do grupo. É uma realidade afetiva e cognoscitiva, pois representa, para cada membro do grupo:

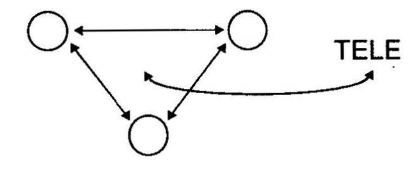
- a forma como vivem o grupo e seus membros;
- a forma como vive sua própria situação dentro do grupo;
- a forma como percebe os outros e a "distância social" que experimenta em relação a eles;
- a forma como é percebido pelos outros.

Por isso, a organização das relações vividas é, por sua vez, uma expressão:

- de afetividade de suas formas e de colocação no grupo;
- das representações (percepção e conhecimento) que cada participante tem do grupo e dos outros.

A isso tudo é necessário acrescentar que a atividade global do grupo — seus objetivos, seus programas e suas esperanças — influi na forma com que os membros do grupo se apercebem entre si, se aliam ou se excluem. Em relação aos horizontes reais do grupo e às necessidades, devem estar compreendidas a confiança ou a desconfiança, a solidariedade, a estima, a indiferença e o desprezo.

Moreno chama este conjunto socioafetivo e sociocognoscitivo, vivido pelo grupo, de "tele". Este "tele" se organiza mediante uma rede de comunicações informais, que expressam a estrutura latente do grupo.



1.5.1 PSICODRAMA

Que seria psicodrama?

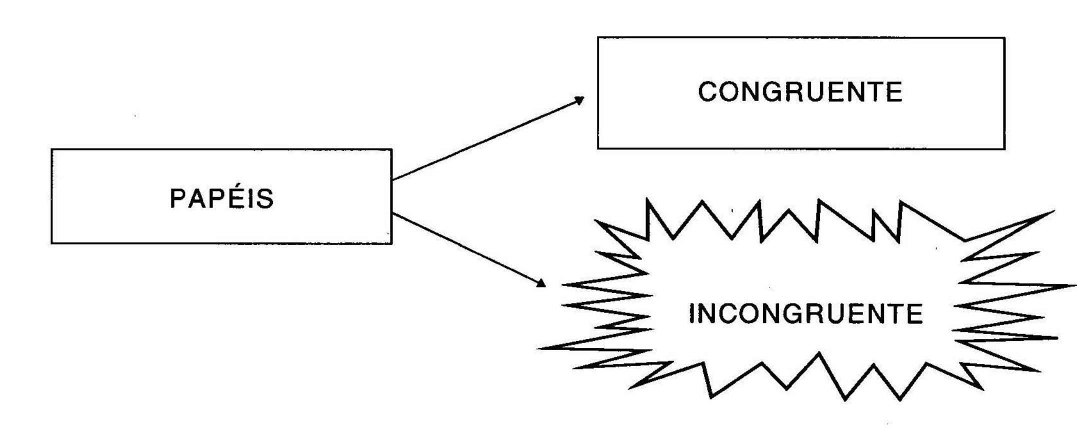
Na concepção psicodramática, o homem é definido por dimensões de sua existência, que veremos a seguir.

Inventário de papéis que o homem desempenha em sua existência

Cada um pensa, sente, age em função de múltiplos papéis sociais, profissionais e maritais. São as personagens. A pessoa sente-se congruente ou incongruente no desempenho de seus papéis.

— Não aguento mais essa posição de chefe. Não está dentro de mim.

— Olha, vivo a função de professor de jardim de infância. Esqueço a vida.



Diz Mucchielli (1972) que a palavra *papel* (rol), em nossa língua, está ligada a um significado teatral ou cinematográfico. Neste sentido, consiste numa "máscara" que usamos para representar algumas atitudes preconcebidas, para encarnar uma personagem diferente de nossa própria personalidade. A palavra *rol* vem de rótulo.

De acordo com o papel, seja cômico ou trágico, "representamos" e, em conseqüência, "não somos nós mesmos". A vida social reforça em nós esta forma de compreender o papel que, em caso extremo, exige um domínio de nós mesmos capaz de substituir a espontaneidade por um controle mental da conduta.

Devemos notar que, mesmo em nossos comportamentos espontâneos dentro do grupo, nunca escapamos a esses papéis. Se intervimos, chamam-nos de agitadores, adversários do grupo, subversivos.



Às vezes usamos máscaras para representar papéis no grupo.

Dito de outra forma, não é o indivíduo mesmo quem decide seu papel, mas:

- o papel que decidiu representar com anterioridade;
- o papel que crê representar;
- o papel que os demais esperam dele;
- o papel que lhe dão;
- o papel que realmente representou.

Esses dois papéis não são necessariamente concordantes e invariáveis.

Há momentos em que existem diversos papéis a serem representados, que ninguém vê claramente. Existem, em relação ao grupo mesmo, papéis efetivamente representados (pacificador, unificador, sabotador, coordenador, animador, censor, palhaço etc.). Todos esses papéis são expressos mediante atitudes que se adotam dentro do grupo, e que se desenvolvem ou se modificam, formando assim a *dinâmica do grupo*, à medida que se influenciam reciprocamente.

Aprender (ou voltar a aprender) a assumir os papéis necessários, ser capaz de mudar de papel para fazer frente às exigências de dada situação, tudo é sinônimo de ajustamento da personalidade social e, segundo Moreno, de abertura e de afirmação da própria personalidade.

A partir desse ponto de vista, nossa personalidade é o conjunto de papéis que podemos representar, assim como a atitude para assumir o papel adaptado à situação atual e a suas circunstâncias, diz Mucchielli.

Daí se deduz a grande importância que dá Moreno ao psicodrama, como valor terapêutico, buscando o florescimento da espontaneidade e a eliminação dos "papéis crônicos", que fazem das pessoas "uns inadaptados" (conservas culturais).

1.5.2 SOCIOMETRIA

Moreno utilizou a sociometria para descobrir, além da estrutura formal e das fachadas, a estrutura íntima, real, invisível, dos grupos primários. A sociometria é, ao mesmo tempo, um conjunto de métodos destinados a pôr a claro a estrutura socioafetiva dos grupos e a proceder ao estudo da dinâmica dos grupos.

A sociometria relata o feixe de interações e de comunicações de todas as pessoas com as quais o indivíduo se relaciona e mostra objetivamente a dinâmica do grupo no qual ele está inserido.

O teste sociométrico, decorrência da sociometria, é um meio para assinalar a estrutura latente do grupo.

1.5.3 SOCIOGRAMA

Depois de levantadas todas as respostas a todas as questões, é possível levantar a carta sociométrica do grupo, ou o chamado sociograma.

A disposição dos laços de comunicação informal constitui uma rede que se sabe é o mapa dos canais não oficiais por que passam as informações paralelas e os rumores.

1.5.4 ÁTOMO SOCIAL

A partir do teste sociométrico, pode-se construir um perfil para cada indivíduo. Para entendê-lo, é necessário que se coloquem as características reveladas dentro do contexto social. Assinala-se não só a posição do indivíduo dentro do grupo como o sistema complexo de atitudes sociais para com os membros da comunidade.

Grupo psicodramático

De acordo com Moreno, o psicodrama é a ciência que explora a verdade dos seres humanos ou a realidade das situações por métodos dramáticos.

O psicodrama está ligado à vida de cada um, quanto à dinâmica de grupo, à observação do feixe sociométrico das inter-relações, das interações entre seus membros e entre estes e seus monitores e terapeutas.

Explica-se o que se passa "aqui e agora", no grupo não só pela equação pessoal de cada um como também pela equação pessoal e pela sociometria do grupo.

O grupo psicodramático como terapia libera tensões, inibições, dificuldades, traumatismos passados, opera uma catarse do "passado no presente" ou do "futuro no presente" pela representação dramática de conflitos, com intensidade emocional ao vivo.

Ele é concomitantemente terapêutico e pedagógico. É pedagógico à medida que serve para colocar e resolver problemas e é utilizado para se exercitar na maneira pela qual são desempenhados ou para enfrentar situações novas.

O psicodrama também é uma experiência vivida em grupo, pelo grupo e para o grupo. O indivíduo sente que não está só, que compartilha seus problemas com os outros, e percebe que esses problemas não são apenas seus.

Para que o grupo descubra seu sentido profundo e sua unidade em psicodrama, é preciso saber escolher o momento oportuno, o assunto adequado e o temor significante.

Para cada grupo, há um momento privilegiado e um assunto preciso que lhe são próprios, como o amor, a vocação, a solidão, a comunidade e outros.

Toda vez que o grupo vive este momento privilegiado, observa-se uma tolerância, uma compreensão recíproca, uma comunicação total, completa, entre os seres (tele), uma espécie de comunhão.

O grupo torna-se, então, o equivalente a um encontro que permite trocas afetivas reais.

Exercícios

Ane Ancelin propõe, em seu livro *Teatro da vida: psicodrama*, uma série curiosa de exercícios a serem desenvolvidos, denominando-os "sessenta técnicas clássicas de psicodrama". Moreno inventou 350 técnicas para "viver" ou exprimir em psicodrama a situação em ação, a representação dramática.

Dada a especificidade do assunto, apresentaremos apenas dois exercícios, remetendo os interessados à bibliografia referida.

1. **Situações comuns da vida:** relações profissionais ou familiares banais e cotidianas.

   Personagens: professor-aluno, médico-cliente, enfermeira-paciente, médico-doente, psicólogo-cliente, professores-pais, marido-mulher, pais-filhos, pais-adolescentes, gerente-subordinado etc.

A técnica tem por finalidade verificar como se estabelece a relação **eu-outro**. *Alguns exemplos:* convidar pessoas para jantar e que se atrasarão; morar na cidade grande; estar atrasado para o serviço; não ter dinheiro no fim do mês; ter ido mal numa prova importante; não ter sido aprovado no vestibular; rivalidade entre irmãos; situações a três; uma meia desfiada numa festa; roupas inadequadas; presente recebido e não desejado; uma visita inoportuna; promessa rompida; condução perdida; um encontro há tanto tempo esperado; a separação.

2. **Cadeira vazia.** Adicionamos ao grupo uma cadeira vazia. O orientador pede a cada um que observe, que imagine alguém na cadeira e entre em comunicação com essa pessoa. Após alguns minutos de silêncio, pede-se a cada pessoa que exprima o que sentiu ou que converse com a **pessoa** na cadeira.

   Alguns vêem na cadeira uma sucessão de pessoas, outras uma pessoa só (o cônjuge, um filho, o pai, uma personagem histórica, um amigo, uma namorada, um animal doméstico etc.).

1.6 PIAGET E A FORMAÇÃO DE GRUPOS

1.6.1 DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESTUDADO POR PIAGET

Essencialmente, Piaget não trabalhou com dinâmica de grupo, mas forneceu elementos valiosos ao estudar o desenvolvimento do pensamento (epistemologia genética), os quais facilitaram seus seguidores no estudo da formação operatória dos grupos.

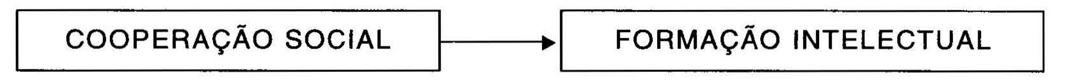
Seus trabalhos motivaram muitos estudos em sociologia, psicologia e didática, principalmente na gênese do pensamento da criança e na elaboração de processos de desenvolvimento mais harmônicos e naturais da criança.

Acredita que o pensamento da criança, em seu desenvolvimento, passa por estágios: o período sensomotriz (que vai do nascimento aos 24 meses de idade), o período de operações concretas (que vai dos 2 aos 11 anos), e finalmente o período de operações formais (que vai dos 11 aos 15 anos), todos eles subdivididos em estágios.

O pensamento começa na etapa pré-lógica, no predomínio do mágico, do simbólico, passa pelo intuitivo, que é perceptivo e realista, e vai ao operatório, que é crítico e descentrado.

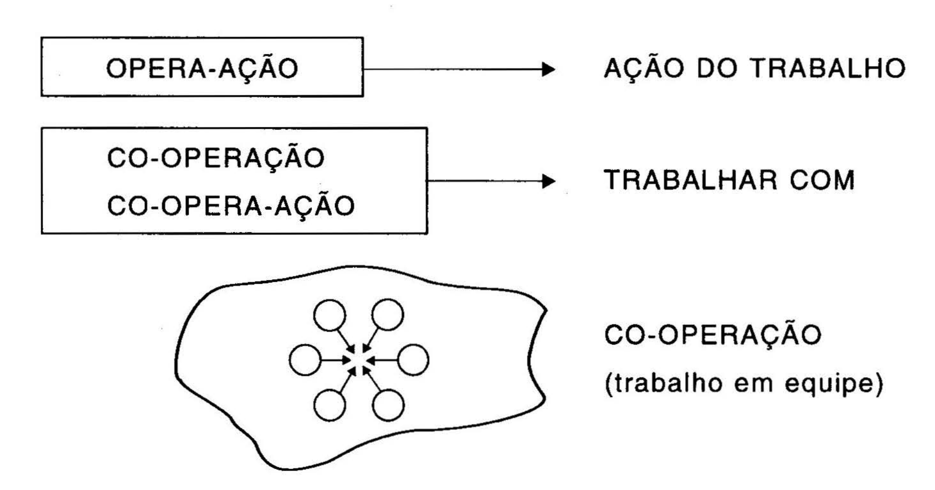
Hans Aebli (1958), que realizou pesquisas com uma didática fundamentada na obra de Jean Piaget, estudou a formação de grupos no que chama de operação

e cooperação dos alunos. Trata de determinar as relações entre a cooperação social das crianças e sua formação intelectual, na interdependência de ambas.



É evidente que a realização da livre cooperação indica que os participantes reúnem certas condições intelectuais, e que tais formas de trabalho em comum exigem, como conseqüência, influxo favorável ao desenvolvimento intelectual da criança. Nesse caso, não só se deverá exigir o trabalho em comum, por motivos de educação social e moral, mas também para se obterem melhores condições para formação intelectual.

As observações de Piaget põem em foco as condições intelectuais que tornam uma criança capaz de cooperar e explicam o efeito da cooperação na formação de sua mente.



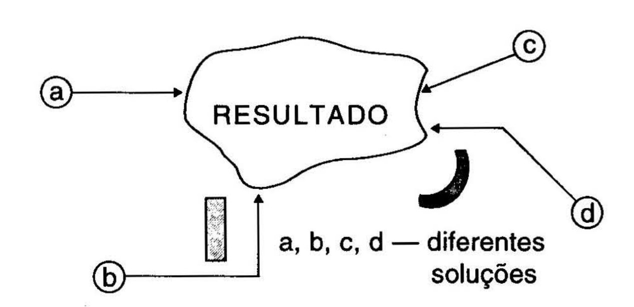
O valor e a dificuldade do intercâmbio cultural num grupo se baseiam, com efeito, na colocação do indivíduo diante de pontos de vista diferentes dos seus. Para que a discussão seja possível, é preciso que cada participante compreenda o ponto de vista alheio.

Como tornar possível tal correspondência entre as diferentes idéias individuais? Isto se torna possível, diz Piaget, quando os conceitos de cada participante não são rígidos, nem é ele dominado por seu limitado ponto de vista. Tal é o caso em que sua mente se adapta a uma organização grupal.

A estruturação do pensamento em agrupamentos e em grupos móveis permite que cada indivíduo adote múltiplos pontos de vista.

Vamos supor, por exemplo, que um grupo de alunos apresente um relatório sobre suas observações ou sobre uma experiência feita de maneira independente;

situa-se nos pontos de vista dos demais e trata de reconstruir os fatos, adaptando-os à capacidade de compreensão dos outros. Quando se trata de resolver um problema matemático, a possibilidade de encarar operações associativas (que conduzem por vias diferentes ao mesmo resultado) assegura a recíproca compreensão entre os alunos, que propõem, em grupo, diferentes métodos de solução.



Operações associativas de grupo que conduzem, por vias diferentes, ao mesmo resultado.

Vamos supor que dois integrantes de uma equipe adolescente sugiram duas interpretações diferentes, com aparência de um processo de ordem causal:

a. uma que mostre como os *efeitos* derivam das *causas;*
b. outra que chegue às *causas,* partindo dos *efeitos.*

A capacidade de reconhecer a equivalência das relações inversas (reversibilidade do pensamento) permite que os alunos compreendam que ambas as explicações ou contribuições dos elementos do grupo são equivalentes.



Reversibilidade do pensamento.

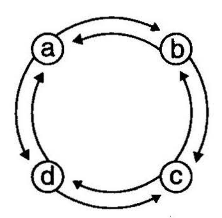
Posso entender a Proclamação da República partindo das causas para os efeitos, ou dos efeitos entender as causas. Esse processo de elaboração do pensamento (operação formal) é facilitado e desenvolvido pelo grupo.

De maneira geral, pode-se afirmar que as condições intelectuais da cooperação foram cumpridas num grupo quando cada integrante for capaz de compreender os pontos de vista dos demais e de adaptar sua própria ação ou contribuição verbal à deles.

O que se exige é uma capacidade operatória do pensamento mais ampla em termos de ir à frente — *pro-gressiva* — e retroceder — *re-gressiva,* numa ida e volta — *re-versi-bilidade.*

Essa etapa do desenvolvimento do pensamento é favorecida pelo trabalho do grupo; por outro lado, o grupo só terá condições de funcionar equilibradamente quando seus elementos tiverem condições de pensar operativamente.

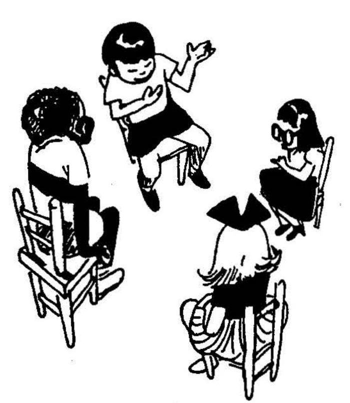
Outro tipo de comportamento que o grupo desenvolve, segundo a linha Piaget, é chamado *reciprocidade*. Essa estrutura do pensamento refere-se às contribuições de ajuda mútua, de colaboração.



Reciprocidade = ser capaz de compreender os pontos de vista dos outros e adaptar sua participação na contribuição verbal à deles.



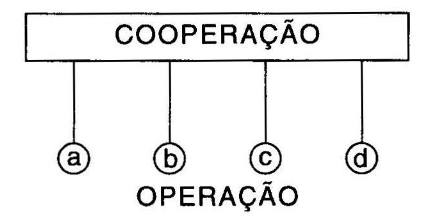
não-reciprocidade



reciprocidade

Uma criança raciocina com mais lógica quando discute com os outros, em reciprocidade (2º grupo).

Verifica-se em que medida a organização operativa do pensamento dos alunos é condição de sua cooperação e participação em grupo. Assim:



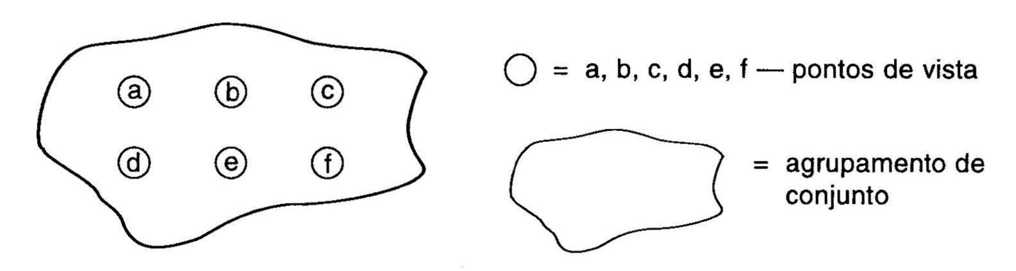
Piaget observou que a criança raciocina com mais lógica quando discute com outra, pois, frente ao companheiro, a primeira coisa que procura é evitar a contradição. Por outro lado, a objetividade, o desejo de comprovação, a necessidade de dar sentido às palavras e às idéias são não só obrigações sociais, como também *condições do pensamento operatório.*

Durante os períodos formativos do desenvolvimento do pensamento da criança, a lógica é, além do mais, uma espécie de moral do pensamento, imposta e sancionada pelos outros.

É fácil observar que uma criança, diante de outras crianças e de adultos, adquire consciência dos pontos de vista diferentes do seu.

Mediante experiências de grupo, a criança aprende que, ante algo objetivo, podem-se adotar diferentes pontos de vista, que tais pontos de vista são, no entanto, correlatos, e que as diversas observações extraídas não são contraditórias, mas complementares.

Tal sistema de pontos de vista, afirma Piaget, não é mais que um agrupamento de conjunto, fundamento do grupo.



A partir disso, pode-se afirmar que a criança que intercambia em grupo suas idéias, com seus semelhantes, bem como o adulto, tende a organizar de maneira operatória seu próprio pensamento.

O grupo favorece o desenvolvimento do chamado pensamento operatório.

Os contatos sociais da criança desempenham papel de primeira importância em seu desenvolvimento intelectual.

Continuando, Aebli diz que a criança não só recebe, no trato com os adultos, a linguagem — e com ela um sistema organizado de noções e de operações —, mas também a interação social, a cooperação com os demais, que lhe permitem sobrepujar as intuições egocêntricas iniciais e ter um pensamento móvel e coerente.

Desde os primeiros anos de escolaridade, as crianças devem — diz Aebli — ser estimuladas em seu trabalho em conjunto, bem como estimuladas a isso. A discussão em comum dos problemas simples que estão a seu alcance deve ser norteada pelo professor. A resolução de problemas por equipe, a realização de projetos em comum, tudo isso enriquecerá o repertório de atividades cooperativas e favorecerá o desenvolvimento do chamado pensamento operatório.

O efeito de tais atividades socializadas será favorecer a formação, na criança, de agrupamentos operatórios vivenciados e ricos em possibilidade de desenvolvimento ulterior.

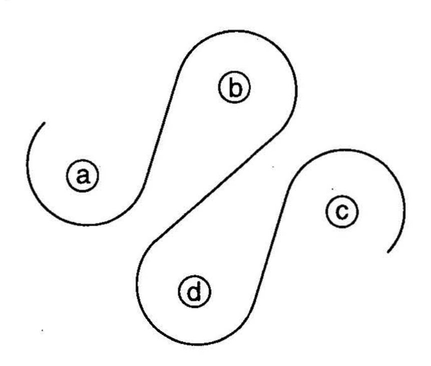
Obrigados a ter constantemente em conta os pontos de vista dos outros, além dos seus, e de fazer corresponder seus pensamentos aos dos demais companheiros, os alunos, jamais poderão adquirir hábitos intelectuais rígidos e estereotipados.

A cooperação social e os grupos são os principais agentes formadores, na gênese espontânea da mente infantil.

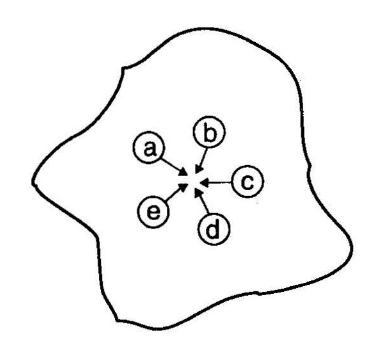
1.6.2 FORMAÇÃO INTELECTUAL E COOPERAÇÃO

Aebli acredita, apoiado em Piaget, que só o pensamento operatório torna a criança capaz de participar das atividades de grupo.

A criança que assimilou apenas hábitos e instituições egocêntricos não é capaz de compreender pontos de vista diferentes dos seus, e por isso é intelectualmente inapta para a cooperação e o trabalho em conjunto. Quando se inicia a formação do chamado pensamento operatório, a discussão em grupo, ao obrigar cada um a adaptar-se aos demais, tende a agilizar e a tornar lógico o pensamento egocêntrico, passando do pensamento intuitivo ao operatório.



Crianças brincando "juntas".



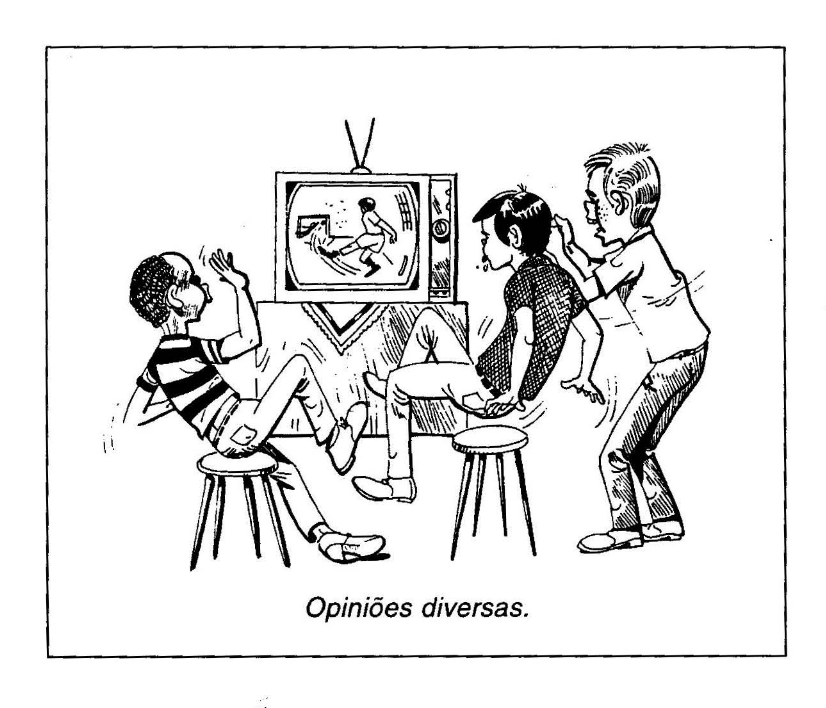
Grupo de discussão.

Compete à escola ensejar oportunidades para dar uma forma socializada às atividades escolares e, em particular, à discussão em comum e ao trabalho em grupo.

Como se diferencia a discussão em comum e o trabalho de grupo em equipe, dentro da atividade de classe?

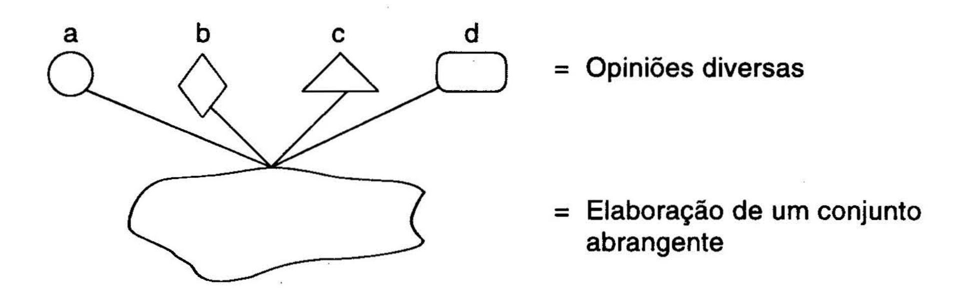
Discussão em comum	Trabalho em equipe
1. Classe toda. 2. Intercâmbio de reflexões e de observações. 3. **Tarefa**: análise de um texto, de um quadro, do planejamento de uma excursão.	• A classe divide-se em grupos. • Alunos trabalham independentemente. • **Tarefa:** redação de relatórios, confecção de cartazes, elaboração de trabalhos de pesquisa.

A psicologia de Piaget, diz Aebli, forneceu elementos úteis sobre o efeito favorável da discussão em grupo para a elaboração de noções e de operações. Na escola primária (da primeira à quarta série do primeiro grau), muitos alunos tendem a encarar dado problema unicamente sob seu particular ângulo de visão. As soluções que resultam dessa observação podem transformar-se em hábitos intelectuais estereotipados.

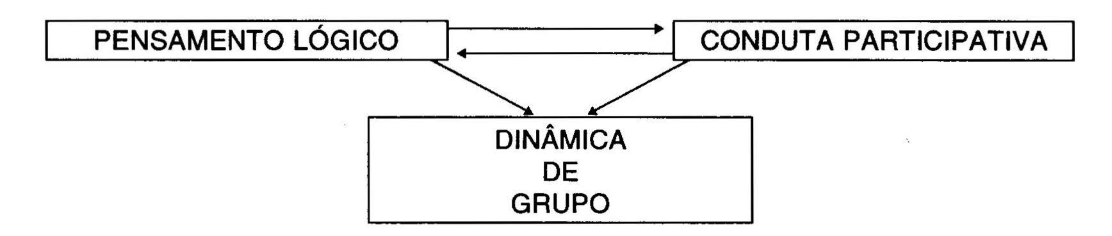


Opiniões diversas.

Ao contrário, na discussão em grupo, cada aluno descobre que seus colegas encaram de outro ângulo o objeto em estudo e que, por isso, propõe soluções diferentes da sua. Vêem-se obrigados a buscar as relações entre os pontos de vista e a construir um sistema de conjunto, reunindo as perspectivas num todo.



No funcionamento do grupo, ocorrem fenômenos semelhantes ao modelo matemático da chamada teoria dos conjuntos, fenômenos que representam as relações operatórias do pensamento lógico, como a reversibilidade, a associatividade, a composição e outros. Se o pensamento se torna lógico, a conduta torna-se participativa.



A. D. de Castro (1974), ao analisar a obra de Piaget sob o ângulo da *didática*, diz que este valoriza extraordinariamente as atividades em situação grupal, sobretudo na adolescência, quando há necessidade de que seja vencida a última forma de egocentrismo que encontra no desenvolvimento: o "egocentrismo do pensamento". Quando o jovem necessita subordinar o progresso do conhecimento a um constante remanejamento de perspectivas, em benefício da objetividade não atingida, é que a discussão em grupo, com argumentação variada, torna-se especialmente indicada.

Ao instrumento novo de que dispõe, acrescenta o pensamento hipotético dedutivo — o jovem atribui poder ilimitado, que atingirá seu nível de objetividade quando conseguir comparar seus pontos de vista aos dos outros. "É precisamente a troca constante de pensamento com os outros que nos permite a descentração e nos assegura a possibilidade de coordenar anteriormente as relações que emanam de conceituações diferentes."

A visão piagetina de um pensamento lógico vinculado à sociabilidade não se confunde com a idéia de coerção do grupo. O que deverá promover a vida social será justamente o jogo espontâneo das atividades mentais do indivíduo, livre das "coerções deformantes", que poderão provir tanto do extremo individualismo do pensamento fechado em si mesmo quanto da submissão — sem exame e discussão — ao grupo. Quando o psicólogo propõe trabalhar junto com outros, discutir, trocar idéias, isto significa que as operações mentais, exercidas individualmente, têm oportunidade de beneficiar-se pelas que, exercidas pelo outro, poderão repercutir sobre as primeiras, chegando-se a um resultado mais valioso e importante em termos de um equilíbrio superior.

1.6.3 ESCOLA DO PENSAMENTO

Fundamentados na teoria de Piaget, Furth e Wachs (1971) criam a chamada *escola do pensamento,* cuja teoria expõem no livro *Thinking goes to school.*

A partir de 1969, com o apoio da West Virginia State Department of Education, Furth e Wachs iniciaram o projeto da escola do pensamento. Elaboraram um programa que abrange jardim de infância e 1º grau.

A educação para o pensamento tem como meta indireta mais importante ajudar os indivíduos a adotar papel ativo e inteligente na formulação da vida da sociedade, desde as relações pessoais interfamiliares até as atitudes com relação a pessoas que vivam em outros países, sob diferentes regimes sociais. Como ocorre no caso de outras atividades, a faixa etária do período da escola primária é uma fase das mais necessárias e, ao mesmo tempo, das mais promissoras para a construção dos alicerces do pensamento social.

No desenvolvimento dos jogos sociais de pensamento, propõem os autores os chamados *dramas-experiência* (*drama-game*), diferentes dos jogos dramáticos *(dramatic play).*

Drama é basicamente uma atividade de tarefa orientada do grupo. Como conseqüência, os jogadores (dramaticistas) expressam diferentes idéias e opiniões durante um *drama-experiência.* Cada jogador tem a oportunidade de ser ele mesmo e de ser respeitado por trazer uma nova idéia a seus companheiros. Em conseqüência, os companheiros aprendem a prestar atenção e a respeitar a contribuição singular dos outros membros do grupo.

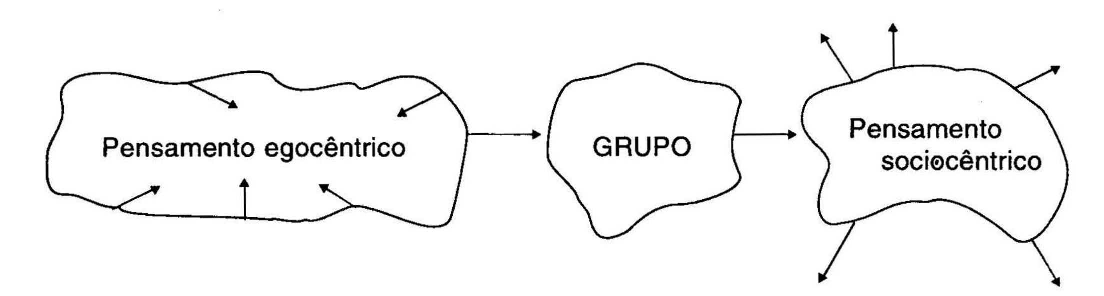
O professor (ou coordenador do grupo) encoraja os jogadores (experienciadores) a entender e a apreciar tanto as diferenças como as semelhanças do comportamento humano que estão vendo e experienciando.

Um dos jogos propostos por Furth é o chamado "jogo-história clap". É o seguinte:

"Um de cada vez, os meninos vão juntando sentenças ou frases para compor uma estória. Entre cada sentença, executa um 'clap, clap, clap' rítmico. Com crianças pequenas poderá ser adotado o sistema de passar uma bola após cada sentença ou frase. O *claping* poderá, de início, confundi-los. Depois de a estória ter sido dita (faça alguém terminar se ela se encompridar muito), passe ao desempenho de papéis e dramatize a história."

Lauro de Oliveira Lima (1969) é o introdutor da dinâmica de grupo no Brasil, em cursos de treinamento, tendo escrito obras valiosas sobre o assunto. Trabalhou a psicologia de Piaget, adaptando-a à dinâmica dos grupos.

Em uma de suas obras, diz que "a maturação do pensamento (embriologia do pensamento) resulta da estimulação provocada pelo grupo (situação de constrangimento e de contigüidade). O grupo força a superação da intuitividade do pensamento *egocêntrico*, levando-o à forma *sociocêntrica*. A reflexão não é senão uma discussão em voz baixa (interiorização do grupo), assim como a discussão é uma reflexão em voz alta — "*a lógica é a moral do pensamento*" (Piaget), da mesma forma que a moral é a lógica da conduta. A necessidade de compreensão do exercício das funções, de diálogo e de defesa em comum leva o indivíduo à coerência do pensamento (pela lógica) e à ordenação da conduta (pela cooperação).



Trabalhando com aguda visão os conceitos de Piaget, acentua:

> "A característica fundamental do processo mental superior é a **Reversibilidade** (operação inversa). Quando os indivíduos entram em relação, a intuição (percepção) individual tende a tornar-se reversível (compreensão do ponto de vista do outro). A *reciprocidade* (que, no relacionamento entre pessoas, corresponde à *reversibilidade* no pensamento operatório) só pode ocorrer nos grupos em que não haja dominação."

Em exemplo singular, diz que a *reciprocidade* ocorreria se, por exemplo, o elefante e a formiga, conversando, dissessem um ao outro: "nós"; e se o lobo e o cordeiro se tratassem como iguais.

Ainda que não explicitamente, Piaget faz sentir a necessidade do trabalho de grupo no desenvolvimento da inteligência, quando diz que seguramente é o choque

de nosso pensamento com o dos outros que produz em nós a dúvida e a necessidade de provar. Sem os outros, as decepções da experiência nos levariam a uma supercompensação de imaginação e ao delírio. Constantemente, nasce dentro de nós um sem-número de idéias falsas, de extravagâncias, de utopias, de explicações místicas, de suspeitas e de megalomanias, que sucumbem ao contato com os outros. É a necessidade social de compartilhar o pensamento dos outros, de comunicar o nosso e de convencer, que está na origem de nossa necessidade de verificação, diz Piaget.

O trabalho de grupo antecipando a tomada de consciência, ou, como quer Piaget, o desenvolvimento antecipando ou sendo paralelo à aprendizagem, leva à pergunta: *Como se opera a tomada de consciência?*

A lei de tomada de consciência (conscientização, segundo Paulo Freire), diz Piaget, é uma lei funcional, quer dizer, ela apenas indica quando o indivíduo tem ou não necessidade de tomar consciência, e nisso o grupo desempenha papel de capital importância.

Uma das primeiras conseqüências do egocentrismo infantil é que a criança sempre julga tudo de seu ponto de vista próprio de indivíduo. Ela sente dificuldade considerável de penetrar no ponto de vista dos outros. Por esta razão, seus juízos são sempre absolutos, por assim dizer, e jamais relativos, pois o juízo de relação pressupõe a consciência de, pelo menos, dois pontos de vista pessoais ao mesmo tempo.

Por isso, Piaget fala da dificuldade de a criança estruturar-se em grupo, visto que as estruturas próprias do pensamento nascente excluem a formação de relações sociais de cooperação, as únicas que determinariam a constituição da lógica: a criança, oscilando entre o egocentrismo deformante e a aceitação passiva das influências intelectuais, não é ainda objeto de socialização da inteligência que possa modificar profundamente o mecanismo.

A cooperação é o ponto de partida de uma série de atitudes importantes para a constituição e o desenvolvimento da lógica. De outra parte, a própria lógica não consiste unicamente no ponto de vista psicológico que é nosso, num sistema de operações livres: traduz-se ela por um conjunto de estados de consciência, de sentimentos intelectuais e de atitudes, todos caracterizados por certas obrigações, às quais é difícil ensejar caráter social, quer seja primário quer derivado.

Uma pergunta que se estabelece, dentro da linha de Piaget, é a seguinte: O agrupamento é causa ou efeito da cooperação?

O agrupamento constitui a coordenação das operações, portanto, das ações acessíveis ao indivíduo. A cooperação é uma coordenação de pontos de vista ou de ações que emanam, respectivamente, de diferentes indivíduos. A afinidade — e, evidentemente, o desenvolvimento operatório — é interiorizada no indivíduo,

tornando-o suscetível de cooperar com os demais; ou a cooperação exterior, depois, interioriza-se nele, obrigando-o a agrupar suas ações em sistemas operatórios.

Exercícios

1. Furth diz que o comportamento lingüístico é utilizado como critério de capacidade intelectual, numa idade em que a linguagem está muito atrasada em relação à capacidade disponível de pensamento operativo.

   Como você poderia analisar o processo de avaliação de nossas escolas, que se baseiam quase só em questões verbais?

2. Furth diz que, se você compreender a perspectiva biológica de Piaget, no tocante à inteligência, jamais dirá o que uma jovem professora me disse sobre seus alunos do primeiro ano primário: "Mas eles não pensam!"

   Que resposta você daria a essa professora?

3. Como você utilizaria a dinâmica de grupo para desenvolver, em seus alunos, os conceitos de reciprocidade, reversibilidade e cooperação? Elabore um plano para uma classe de adolescentes.

4. Lauro de Oliveira Lima diz que, em dinâmica de grupo, há dois aspectos a serem considerados: o RELACIONAMENTO e o PENSAMENTO GRUPAL. O equilíbrio vem da **logicização** do amor e da **amorização** da lógica.

   Você tem de dar uma aula e explicar esse conceito. Procure dar exemplos e clarear o conceito, a fim de que seus alunos possam entendê-lo. Que tipo de atividades utilizaria para ilustrar sua aula?

5. Aebli afirma que o valor e a dificuldade do intercâmbio intelectual no grupo se baseiam, com efeito, no fato de que se coloca o indivíduo ante pontos de vista diferentes do seu.

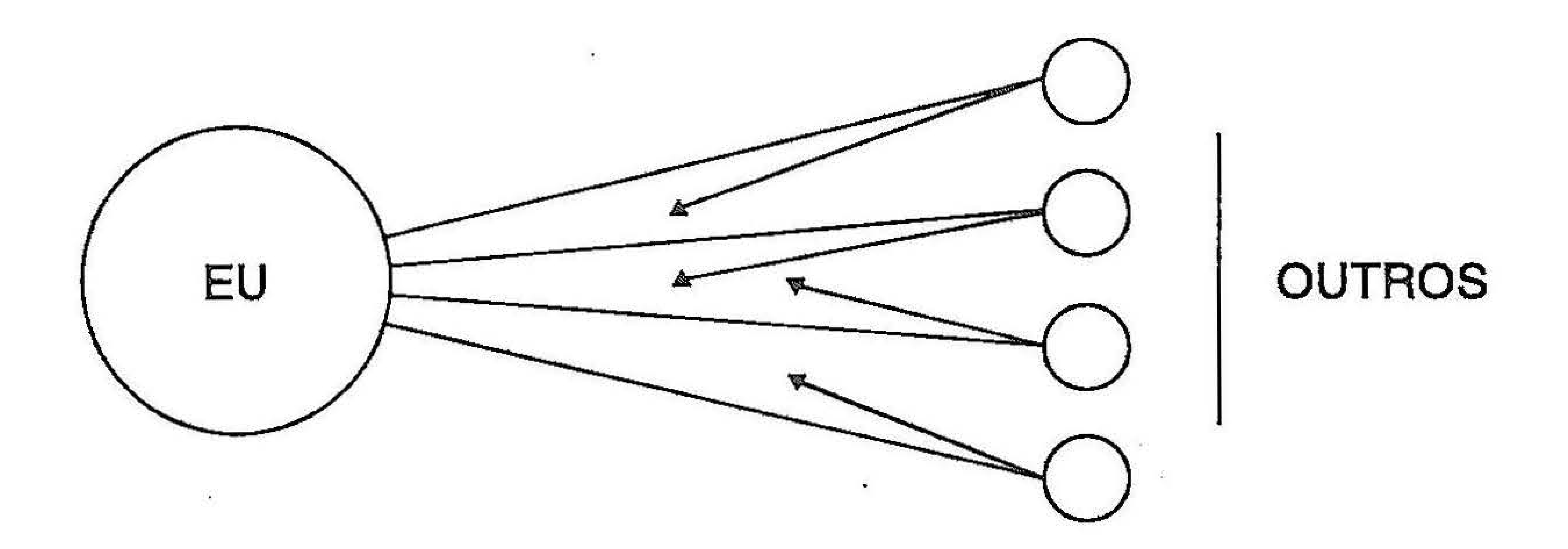
   Como você utilizaria a dinâmica de grupo para demonstrar o valor do agrupamento para alicerçar a democracia como estilo de vida?

1.7 CONTRIBUIÇÃO DE FESTINGER

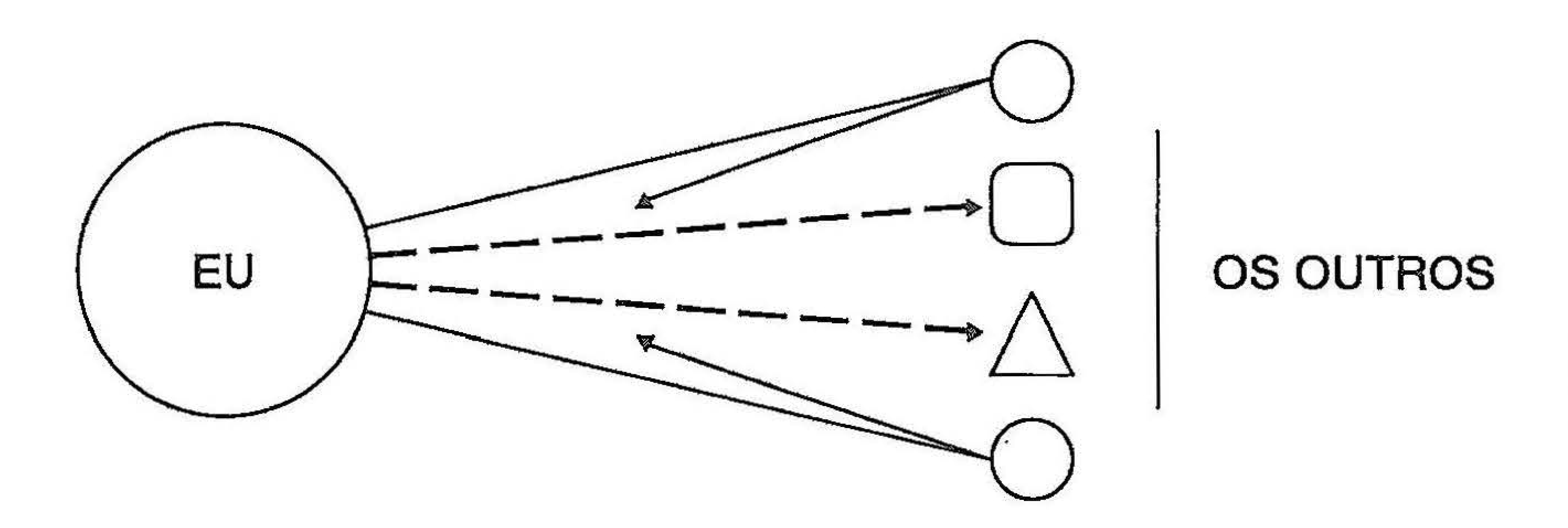
Leon Festinger, discípulo de Lewin, desenvolveu duas teorias em psicologia social: uma de processos de comparação social e outra de dissonância cognitiva.

Nos termos da primeira teoria, diz que as pessoas, num grupo, são levadas a avaliar suas opiniões e aptidões.

A fonte para avaliação de suas opiniões e aptidões encontra-se na reação dos outros, que passa a funcionar como um espelho.



Acresce a isso que para Festinger as pessoas se compararão com as que lhes são algo semelhantes, e não com as que lhes são distintas.



Na teoria da dissonância cognitiva, Festinger procura criar uma teoria para explicar por que uma pessoa mantém dada opinião ou manifesta determinado comportamento, ou, ainda, diz Shephard, por que modifica sua opinião ou altera sua conduta.

Em resumo, ele argumenta que existe no ser humano um impulso para manter um senso geral de consonância com as opiniões, idéias, atitudes e coisas parecidas de outro ser humano, um senso de ser consistente com tais coisas, para seguirem juntos de maneira significativa.

Quando certos aspectos da vida mental de uma pessoa parecem errados, parecem estar em dissonância com outros aspectos, há um impulso para reduzir a dissonância. Esta redução poderá ser feita de muitos modos diferentes: a pessoa pode ignorar certas coisas, pode reinterpretar as observações que fez, ou pode modificar outras opiniões e atitudes para que a dissonância seja diminuída.

Vamos supor que você deseje comprar um carro e então você passa a ler tudo sobre os carros e a ouvir opiniões. Você não sabe qual escolher (isto se chama dissonância), mas, por injunções econômicas, acaba adquirindo um Fusquinha.

A partir de então você passa a ler e a ouvir tudo sobre o Fusquinha, para convencer-se de que fez uma boa compra (redução da dissonância).

Quanto maior a atração da alternativa rejeitada, com relação à escolhida, tanto maior será a dissonância.

A entrada num grupo é um fator associado à ocorrência ou não de dificuldade de ingresso num grupo, e à ocorrência de dissonância cognitiva em relação à gratificação que o grupo oferece.

— Puxa, mas é tão difícil entrar nesse grupo!

— Ora, mas por isso que ele é bom. Não entra qualquer um.

Cartwright e Zander (1967) afirmaram que os experimentadores supuseram que, na condição de iniciação rigorosa, os sujeitos sentiram dissonância; a cognição de que tinham passado por uma experiência extremamente perturbadora a fim de participar do grupo estaria em dissonância com as cognições referentes aos aspectos



O problema da dissonância cognitiva.

negativos desse grupo. Isto poderia reduzir a dissonância pela deformação, numa direção positiva, das percepções da discussão. Todavia, nas condições *sem iniciação e de iniciação suave*, os sujeitos faziam um investimento relativamente pequeno, a fim de participar do grupo; portanto, não seria de esperar que sentissem muita dissonância. Esperava-se então que os sujeitos da condição de *iniciação rigorosa* avaliassem o grupo como mais atraente, em relação aos sujeitos da condição de *iniciação suave* ou *sem iniciação*. Os resultados indicaram que os sujeitos sem iniciação ou de iniciação suave não se impressionaram com as discussões de grupo.

Os de iniciação rigorosa, todavia, acharam o grupo muito interessante e inteligente. Além disso, gostaram mais dos outros componentes de grupo.

— É difícil entrar na maçonaria...
— Mas aquilo é bacana, você precisa ver.
— Como é?
— Ah! não se pode contar.

Quando uma pessoa sente dissonância, pode usar suas interações com outras pessoas como um meio para reduzi-la. De modo geral, incluem-se aqui dois processos:

1. Pode-se reduzir a dissonância com a obtenção do apoio de pessoas que já acreditavam naquilo em que a pessoa deseja crer.
2. Pode-se reduzir a dissonância ao obter o apoio de pessoas que não acreditavam naquilo que desejavam crer.

Os indivíduos podem empregar ou empregam esses dois modelos. Se as cognições de uma pessoa, referentes a uma opinião, são extremamente consoantes antes de enfrentar alguém que discorde dela, esse dissidente é a principal fonte de dissonância. Nessa situação, pode-se esperar que um indivíduo tente reduzir a dissonância através da tentativa de convencer a outra pessoa a mudar de opinião. De outro lado, se uma pessoa viu muitas provas contrárias a uma opinião sua e encontra alguém que não concorde com ela, sua cognição de que a outra pessoa discorda acrescenta relativamente pouco a sua dissonância total. Poderia tentar induzir o dissidente a mudar de opinião, mas, como o dissidente não é a principal fonte de dissonância, a influência sobre ele terá alcance relativamente pequeno. É mais provável que essa pessoa procure o apoio social das pessoas que tenham opinião igual à sua. As pessoas que concordarem provavelmente a auxiliarão a reduzir a dissonância, através de novas informações e de novos argumentos consonantes com suas opiniões, e refutarão os argumentos dissonantes.

— Pouco me importa o que ele pensa. Só ele pensa assim. Eu não posso estar errado, pensando como todos.

— Não me importa que todas as provas estejam contra mim. Vejam, eu tenho o Secretário da Educação do meu lado.

M. Blau (1960) desenvolveu uma curiosa teoria de integração e procurou demonstrar como as pessoas se tornam membros aceitos no grupo.

— O que acontece com o indivíduo recém-chegado a um grupo? É aceito? Rejeitado? Hostilizado?

Quando um indivíduo chega a um grupo novo, procura, por todos os meios, buscar aceitação. Para isso, visa *primeiramente* impressionar por suas boas quali-

dades, forçando a aceitação de modo que os outros passem a recebê-lo como membro do grupo.

No entanto, quanto mais o recém-chegado impressiona ou se faz notado, mais o grupo cria rejeições em aceitá-lo.

A atitude marcante do elemento novo constitui uma ameaça potencial às relações estabelecidas e à hierarquia já estruturada entre os membros.

— Ora, esse cara veio montando panca aqui, Pensa que é o tal.

Os membros do grupo tornam-se defensivos e desconfiados em relação ao novato.

À medida que o indivíduo tenta impressionar com sua atração, pode tornar cada vez mais difícil seu acesso ao grupo.

Como fazer para conquistar o grupo?

Blau acredita que o recém-chegado precisa, de algum modo, revelar-se acessível, modesto e, em certas ocasiões, até mesmo "ingênuo", e essas atitudes fazem com que os membros de grupo se tornem menos defensivos e desconfiados e mais propensos a aceitá-lo.

O recém-chegado tem mais probabilidade de ser aceito se, em primeiro lugar, tentar impressionar por suas boas qualidades, pela modéstia.

A aceitação num grupo depende tanto de atração como de acessibilidade.

As qualidades tidas em alto valor pelo grupo são não apenas atrativas, como também fazem com que os membros do grupo criem sentimentos de respeito para com o indivíduo — o que cria a aceitabilidade.

Herbert Kelman (1961) desenvolveu a teoria da influência social na interação em grupo.

Acredita que três processos influenciam a atuação do indivíduo em grupo:

- *Complacência.*
- *Identificação.*
- *Internalização.*

O que se deve entender por *complacência*?

Complacência é um processo, diz Shephard, por intermédio do qual uma pessoa adota a atitude ou a opinião que outra pessoa ou grupo desejam que ela adote a fim de conseguir reação favorável de uma terceira pessoa ou grupo, mas sem na realidade aceitar ou crer nessa atitude ou opinião. Um exemplo seria um subordinado que expressa concordar com seu supervisor para captar suas boas graças, embora intimamente discorde dele. Esse processo está em atuação quando um indivíduo deseja assegurar-se de que outras pessoas, dentro da situação, a julgam favo-

ravelmente e quando as outras pessoas se acham em posição de recompensá-lo de alguma forma. Algumas das conseqüências da complacência são: o indivíduo que assim age provavelmente manterá a atitude ou a opinião somente quando em companhia dos outros; esta expressão ou atitude poderá modificar-se à medida que ele se movimenta de uma situação para outra, ou à medida que a percepção das pessoas capazes de recompensá-lo se modifica.

— Não concordo com a orientação que vem sendo dada ao Corinthians.

— Mas como? Eu sou o Brandão, o treinador.

— Bem, não concordo é maneira de dizer. Não concordei com o preparo físico.

Depois:

— Por que você mudou de opinião tão depressa?

— Ora, eu estou querendo um lugar na equipe.

O que se entende por *identificação*?

É um processo de influência no qual o indivíduo adota a atitude ou a opinião de outra pessoa (ou grupo) por identificar-se com ela (ou com o grupo), assume o papel da pessoa, incorporando-a (ou incorporando o grupo) em sua auto-imagem. Um exemplo seria a espécie de influência que um pai exerce sobre seu filho; este procura ser como o pai, porque isto é auto-satisfatório. Outro exemplo seria a espécie de influência exercida por uma figura carismática sobre seus seguidores, quando estes se transformam em discípulos ou seguidores.

— Puxa, todo mundo aqui é "Elvis Presley"?

— Ora, por quê?

— Veja os gestos, os cabelos, o modo de cantar!

Um resultado desse tipo de influência é que o indivíduo tem grande probabilidade de continuar mantendo as atitudes e as opiniões que adquiriu de alguém, enquanto este alguém representar para ele uma relação importante, proporcionando-lhe uma sensação de identidade, de auto-estima e de auto-satisfação.

— Você viu os "filhos" de Hitler. Foram seus seguidores, até nas atitudes. Agora, no entanto, os jovens odeiam Hitler e ninguém procura imitar o comportamento ou as atitudes que o endeusaram há anos.

Finalmente, continua Shephard, por *internalização* se entende o fato de uma pessoa adotar uma atitude como sendo sua por coadunar-se com sua perspectiva, porque lhe resolve um problema. Neste caso, o indivíduo defronta-se com um problema ou uma sensação de incerteza ou ambigüidade relativamente a algo por que tem interesse. Outra pessoa (ou grupo) oferece uma solução ou sugestão que, por parecer aceitável, é adotada pelo indivíduo.



A identificação é um processo de influência.

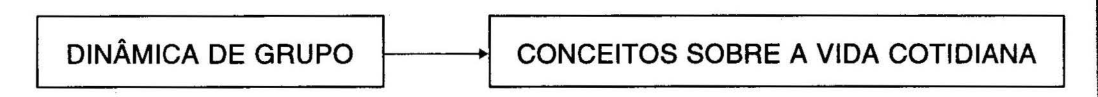
Pode-se dizer que esse três processos de influência agem, de certo modo, em diferentes contextos e de maneiras diferentes. A complacência pode ser a maior espécie de influência que os pares exercem uns sobre os outros, como no mundo dos caprichos e modas dos jovens até 20 anos, ou no fenômeno dos atos de delinqüência dos jovens que mais tarde se tornam adultos modelares, cumpridores da lei. A identificação pode ser a principal espécie de influência que as figuras de autoridade exercem sobre os outros, como nos casos de influência dos pais sobre os filhos, dos mestres sobre os alunos ou do mestre artesão - diz Shephard - sobre seus aprendizes. A internalização pode ser a principal espécie de influência que os psicólogos exercem sobre os pacientes (se a terapia der resultado), ou que certos professores exercem sobre os alunos, ao procurarem desenvolver suas aptidões para a resolução de problemas.

1.8 TEORIA DE SISTEMA DE HOMANS — O FATOR ECONÔMICO EM GRUPO

Pode-se ver que Lewin interessou-se pelo desenvolvimento de uma teoria abstrata de conceitos que se aplicaram às forças que atuam numa situação individual ou de grupo.

Bales propôs-se a criar um esquema para classificar atos comunicativos.

Homans, de maneira objetiva, propôs-se a criar uma série de conceitos que, tanto quanto possível, se aproximam da vida cotidiana.

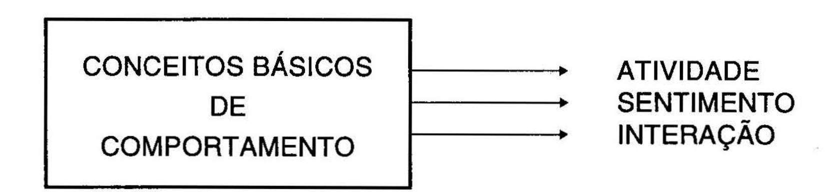


Diz que o psicólogo procura estudar cultura indígena aplicando testes de mancha de tinta; ao utilizar outros instrumentos culturais de mensuração, nos moldes de parâmetros ocidentais, deixa de descobrir fatos comuns da vida cotidiana de povos primitivos.

Na visão antropológica ampla, acredita que os conceitos de grupo devem estar próximos dos acontecimentos observáveis, na análise do que é familiar, do que é lugar-comum. Dessa forma, as interpretações serão consistentes com a vida de todos os dias, já que têm origem na análise do comportamento concreto, na simplicidade de eventos observáveis da vida diária.

Para descrever de maneira simples a conduta de outra pessoa na vida cotidiana, o indivíduo incluiria, provavelmente, três tipos de comentários:

- ***Atividades***. Referem-se a situações substantivas, como dirigir um carro, fazer compras, jogar futebol, cuidar das crianças, ler um livro, cortar o cabelo de outra pessoa.
- ***Sentimentos***. Referem-se a situações adjetivas, que tratam de comportamentos como ser feliz, estar alegre, triste, zangado, ser amoroso, cordial. O estado íntimo da pessoa é aquilo que ela sente.
- ***Interação***. Refere-se a situações verbais, como trabalhar juntos, divertir-se juntos. É o comportamento relacional, recíproco.



No livro *O grupo humano*, Homans estabelece que interação, sentimento e atividade estão dinamicamente relacionados e, por isso, a alteração de qualquer deles levará à alteração dos demais.

Por essa razão, o comportamento dos membros de um grupo precisa ser como um sistema de comportamento e não como um comportamento singular no relacionamento entre si.

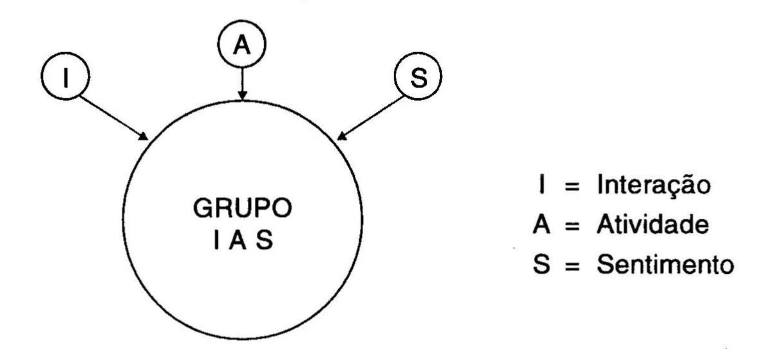
SISTEMA SOCIAL



Diz Homans que o *sistema social* se estabelece como caráter e estado de relações entre interação, atividade e sentimento, em meio a um grupamento de duas ou mais pessoas que se identificam como uma unidade — grupo de trabalho, família, de diversão, turma.

Na análise do sistema social, feita em duas partes divisionárias, estabelece:

- ***Sistema externo.*** As relações do grupo com a interação, a atividade e os sentimentos impostos por forças exteriores, como a administração, a polícia, o escritório, a prefeitura.
- ***Sistema interno.*** As relações entre interação, atividade e sentimento espontaneamente elaborados e padronizados pelos membros do grupo.



Em qualquer sistema social, há predominância do sistema interno ou externo. No grupo de esquina, é relativamente limitado o sistema externo. No grupo de trabalho, a pressão do sistema externo é maior:

- As atividades são definidas.
- A interação é subordinada, a chefia é programada de antemão.
- Certos sentimentos são esperados, como motivação, satisfação, recompensa ao esforço, punição etc.

Até que ponto o grupo de trabalho é livre para criar um sistema interno de conduta? Isto leva Homans a criar o conceito de autonomia no grupo, como sistema social; por isso, levanta uma premissa, que vai assim expressa:

Sistemas:

EXTERNO	INTERNO	AUTÔNOMO
grande pequeno	pequeno grande	pequeno grande

Quando o sistema social externo for amplo, o grupo terá condições de funcionar eficazmente, já que o sistema externo é explícito e controlador.

Quando se dá o contrário, o sistema interno precisará ser desenvolvido para que possa funcionar com eficácia.

Da maneira como Homans desenvolve o conceito de sistema social de um grupo, é preciso introduzir mais conceitos, que se refiram às características sociais observadas. Geralmente, os membros de um grupo são diferenciados em termos de graduação (*rank*). Este é um conceito que significa a posição de um indivíduo no grupo em relação a outros membros. A graduação pode ser atribuída tanto ao sistema externo como ao interno. O grupo tem também uma série de expectativas quanto ao comportamento dos membros — *normas* que regem as interações, as atividades e os sentimentos que se espera tenham os membros, tanto no sistema externo como no interno. Finalmente, o *papel* (*role*) refere-se ao padrão característico das atividades, interações e sentimentos de um membro, juntamente com sua graduação e a extensão em que ele se atém às normas.

Shephard diz que, juntamente com a introdução desta segunda série de conceitos, Homans apresenta também numerosas hipóteses que expressam relações entre tais conceitos. Ilustra algumas das hipóteses:

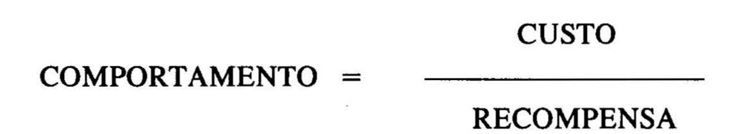
1. Quanto mais alta a graduação de um homem no grupo, tanto mais ele se aterá às normas estabelecidas pelo grupo.
2. Quanto mais alta a graduação de um homem no grupo, maior será sua margem para aderir às normas (e com maior probabilidade a não-conformidade às normas será negligenciada ou interpretada pelo grupo como sendo para seu próprio bem e não como ameaça).
3. Quanto mais alta a graduação de um homem num grupo, maior será a interação que terá como representante do grupo com pessoas que não fazem parte do grupo.
4. Há pressão exercida sobre os membros de um grupo para que mantenham o grau de conformidade às normas estabelecidas (e não para que aumentem sua conformidade, já que isto poderia desequilibrar a hierarquia da graduação).

1.9 MODELOS ECONÔMICOS DE COMPORTAMENTO EM GRUPO

Thibaut e Kelley, baseados na teoria de Homans, associaram a psicologia do comportamento à teoria da economia popular. Salientam os conceitos de recompensa, custo, valor, saciação, justiça etc. Desenvolvem a seguinte proposição básica:

> "Quando duas (ou mais) pessoas interagem num grupo, cada uma delas prefere expressar um comportamento que lhe proporcione a maior recompensa e o menor custo."

Acreditam que qualquer comportamento tanto é caro como compensador, e que a decisão para manifestar determinado comportamento baseia-se no equilíbrio da recompensa e do custo para tal comportamento, em comparação ao equilíbrio recompensado.



$$\text{COMPORTAMENTO} = \frac{\text{CUSTO}}{\text{RECOMPENSA}}$$

Existem certas limitações à utilidade de modelos econômicos de comportamento interpessoal. Uma das principais limitações é que os modelos contêm a suposição de que o homem é um animal essencialmente racional, capaz de levar precisamente em conta as recompensas e os custos de algum comportamento potencial e capaz de agir de maneira mais compensadora, evitando a mais custosa, diz Shephard.

1.10 TEORIAS DA EMOCIONALIDADE

W. R. Bion (1952) centralizou o estudo do comportamento do grupo no chamado fator emocional.

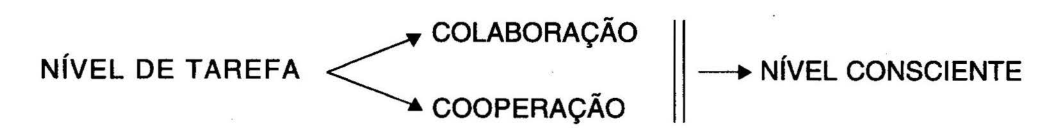
Em sua teoria, Bion defende o ponto de vista de que existem quatro emoções básicas experimentadas pelo grupo: combatividade, fuga, parceria e dependência. Em qualquer ponto da existência de um grupo, dá-se a predominância de uma dessas emoções. Se o grupo estiver com humor de briga, qualquer comentário, venha de quem vier, poderá ensejar a oportunidade de uma reação hostil. Se o grupo estiver com humor de fuga, tornar-se-á incapaz de lidar com qualquer assunto, alienando-se de tudo. O humor pode ser de parceria quando um ou mais pares, no grupo, estiverem conversando com a aprovação ou não dos outros elementos. Se o humor for de independência, o grupo, em vez de enfrentar o problema, tentará fazer com que alguém o solucione.

GRUPO → QUATRO EMOÇÕES BÁSICAS → COMBATIVIDADE / FUGA / PARCERIA / DEPENDÊNCIA

HUMOR DE FUGA → GRUPO

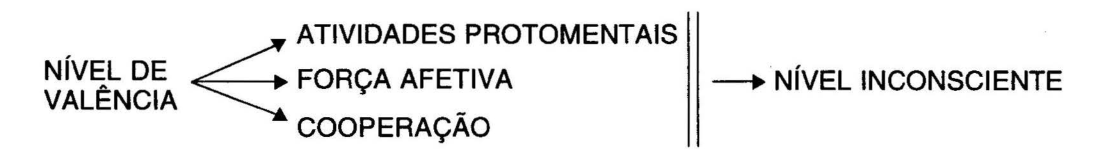
HUMOR DE BRIGA → GRUPO

Para Bion, o grupo trabalha no *nível de tarefa*, no sentido de colaboração e cooperação, conscientes os elementos e em compatibilidade com o desempenho do Eu, no nível consciente.



Trabalha também o grupo no *nível de valência*, em que as atividades protomentais, percebidas como dinâmicas, têm como resultado comum uma poderosa força afetiva, em geral inconsciente, sendo a cooperação uma identificação inconsciente.

Para Bion, valência é um conceito entendido como a capacidade que os indivíduos têm, reunidos em grupo, de se combinarem de modo instantâneo e involuntário, seguindo uma hipótese de base.



O grupo progride, diz Bion, no momento em que as necessidades inconscientes convergem e se superpõem às necessidades conscientes, ou quando as necessida-

des inconscientes são reconhecidas ou satisfeitas, isto é, quando há um encontro entre níveis de tarefa e níveis de valência.

No desenvolvimento de um grupo, Bion acredita que ele cresça seguindo três etapas fundamentais:

1. Dependência.
2. Luta — fuga ou ataque, agressividade, afastamento.
3. Pareamento — criação de subgrupos.

No início do grupo, em seus primeiros momentos, os elementos estão ligados à liderança, da qual esperam normas, conselhos, orientação. O líder é quem comanda a comunicação, da qual dependem os liderados, nesta fase.

Quando o líder sente a necessidade de exercer autoridade, então força a dependência do grupo, em relação a si, permanecendo o grupo, nesta fase, neuroticamente.

Na segunda etapa, início da maturidade, o grupo começa a romper o cordão umbilical, insurgindo-se contra o líder; há então agressividade, luta, contradependência. É o que Freud chamou de "homicídio simbólico do Pai".

Surge então a oportunidade de o indivíduo lutar para derrubar o líder, ou afastar-se do campo de luta.

Na terceira fase, o pareamento, o grupo liga-se ao líder e o considera um dos participantes do grupo.

Nota-se o aparecimento de subgrupos de homens e mulheres (se o grupo é misto). Essa situação se exprime nos elementos do grupo ora por intercâmbios verbais, ora por troca de olhares e atitudes até de namoro.

Os autores que seguem a teoria emocional de Bion dizem que esses problemas são o cerne da vida do grupo, afetando e sendo por sua vez afetados pelas atividades do trabalho desse mesmo grupo. Os defensores da emocionalidade na teoria de grupo argumentam que, quando as pessoas discordam entre si, podem estar discordando com o que cada uma disse ou expressando desacordo com a não-demonstração de cada um sobre a intimidade ou controle.

Exercícios

1. Você tentou vestibular para Medicina e não conseguiu aprovação. Acabou entrando numa faculdade de Psicologia. Está no primeiro ano.

   Em termos de dissonância cognitiva, quais as justificativas que você daria por estar cursando Psicologia?

2. Homans diz que, num grupo, interação, sentimento e atividade estão intimamente relacionados.

   Num grupo de classe, em que o sistema social está alterado pelo humor agressivo do professor (sentimento) em relação aos outros elementos que

formam o sistema social, isto é, atividade e interação, os alunos estão sendo bem avaliados? A avaliação do rendimento está diretamente ligada aos sentimentos do professor?

3. Bales desenvolveu a teoria de integração no grupo e colocou algumas perguntas, como:

   O que acontece com o indivíduo recém-chegado ao grupo?

   Ele foi aceito, rejeitado, hostilizado? Por quê?

   Procure verificar o que aconteceu em seu grupo de trabalho.

4. Você terá de fazer parte de um grupo novo. O que você irá fazer para conquistar esse novo grupo?

5. Um adolescente foi chamado à sala de orientação educacional e conversou bastante com o orientador. Diz este que achou o aluno ótimo, com comportamento muito bom. Voltando à classe, no entanto, o adolescente tornou-se agressivo, intolerante e foi posto para fora da classe.

   De acordo com a teoria de Kelman, como você explicaria esse fato?

1.11 ESQUEMA INTERACIONAL DE BALES

A teoria de Robert F. Bales (1950) enfatizou mais o grupo e menos o indivíduo, seguindo um esquema de *observação da interação* dos elementos no grupo.

Lewin apóia-se na *psicologia do indivíduo* como ponto de partida e Bales nos chamados grupos de sociologia e sistemas sociais. A principal contribuição de Lewin é uma perspectiva global (de campo) e a de Bales é um esquema observacional.

LEWIN	BALES
1. análise do grupo;	1. análise da interação no grupo;
2. teoria de campo;	2. teoria da interação;
3. perspectiva global;	3. esquema observacional;
4. psicologia do indivíduo.	4. psicologia dos sistemas sociais.

A teoria de campo de Lewin parece ser mais útil como perspectiva para abordar a análise de grupo, e a teoria da interação de Bales parece ter mais utilidade como esquema para analisar o comportamento em grupo.

O esquema de observação de Bales caracteriza-se pelo processo de interação (Análise do Processo de Interação — API), ressaltando suas qualidades de grande simplicidade teórica e, por isso, de grande utilidade para a pesquisa.

A análise conceptual da interação, no processo de Bales, envolve a consideração de quatro problemas principais, com os quais o grupo se defronta:

- Adaptação.
- Controle instrumental.
- Expressão e administração de sentimentos.
- Desenvolvimento e manutenção de integração.

No primeiro tipo de problema, os elementos do grupo procuram *adaptar-se* aos fatores externos que influenciam o grupo como, por exemplo, o controle exercido por uma organização maior, da qual o grupo é parte, ou, ainda, a necessidade de cooperar com outro grupo.

No segundo tipo de problema, verifica-se o *controle instrumental* sobre o que é relevante, no grupo, para o desempenho de seu trabalho. Por exemplo:

- Designação de tarefas.
- Tomada de decisões.
- Desempenho de atividades.

Na *expressão de administração de sentimentos* dos membros, terceiro problema, procura-se verificar como se expressam os sentimentos de satisfação ou de insatisfação, como se resolvem os antagonismos interpessoais ou como se aliviam as tensões.

No *desenvolvimento e na manutenção da integração*, procura-se verificar a satisfação com o próprio grupo e a sensação de camaradagem reinante.

A Análise do Processo de Integração (API) no grupo, proposta por Bales, destina-se a satisfazer às exigências de uma boa técnica de observação do desempenho de um grupo, interacionando.

Cada contribuição — verbal ou não verbal — dos elementos que participam do grupo é registrada em termos de uma ou mais categorias, bem como a quem se dirige o participante, se ao grupo ou a outro componente do grupo. Por exemplo:

José, dirigindo-se a Paulo, diz:

— Paulo, quem conseguiu o empréstimo?

Percebe-se que José está solicitando uma informação a Paulo. Essa categoria de mensagem é representada no Mapa de Interações (MI) da seguinte forma:

Inf —	= pede informações.

Por sua vez, Paulo responde a José:

— Olha, José, o empréstimo foi conseguido apenas por nosso presidente.

Paulo deu uma informação. Essa categoria de interação é representada assim:

| Inf + | = deu (dá) informações.

Artur interfere e diz:

— Em minha opinião, esse empréstimo não deveria ter sido solicitado.

A atuação verbal de Artur enquadra-se numa opinião, num ponto de vista, e não num fato (informação). No mapa de interações, a comunicação de Artur é assinalada assim:

| Op + | = dá opinião.

Nesse ínterim, Helena diz:

— Ora, Artur, não seja chato!



Na área da tarefa neutra, as reações são positivas.

A contribuição de Helena, numa área emocional, seria assinalada da seguinte forma:

| expr — h | = expressa hostilidade.

As contribuições de José, Paulo e Artur foram assinaladas dentro da área da *tarefa neutra* e contribuem para um desenvolvimento lógico da discussão em geral. A contribuição de Helena, no entanto, é emocional e enquadra-se na chamada área *expressivo-emocional*, que pode retardar o desenvolvimento natural do grupo.

As contribuições poderão ser classificadas em categorias, assim distribuídas:

Indicam fatos, relacionados com a tarefa	pede informação	inf –
	dá informação	inf +
Relacionadas com a tarefa, combinam fatos com juízos de valor (opiniões)	pede opinião	op –
	dá opinião	op +
	discorda	ac –
	concorda	ac +
Irrelevante para a tarefa; emocional-expressiva	expressa hostilidade	expr — h
	expressa alheamento	expr — a
	expressa cordialidade	expr — c

No esquema de análise de interação de Bales, cada contribuição dada durante uma discussão é registrada em termos de uma ou mais das categorias apresentadas no quadro a seguir.

Principais Categorias	**Subcategorias**	**Comportamento ou Demonstrações Ilustrativas**
A. REAÇÕES POSITIVAS	a. Demonstra solidariedade.	Faz piadas, auxilia, ajuda os outros. É amistoso.
	b. Demonstra alívio de tensão.	Ri, demonstra satisfação, sente-se aliviado.
	c. Demonstra acordo.	Aceita passivamente, compreende, concorre, cumpre.
B. RESPOSTAS	a. Faz sugestões.	Dirige, sugere, conduz os outros à autonomia.
	b. Emite opiniões.	Avalia, analisa, expressa sentimento ou desejo.
	c. Dá informações.	Orienta, repete, esclarece, confronta.
C. PERGUNTAS	a. Pede informações.	Solicita orientação, repetição, confirmação.
	b. Solicita opinião.	Solicita avaliação, análise, expressão de sentimento ou desejo.
	c. Solicita sugestão.	Solicita direção, maneiras possíveis de ação.
D. REAÇÕES NEGATIVAS	a. Demonstra desacordo.	Rejeita passivamente, recorre à formalidade, não dá auxílio.
	b. Demonstra tensão.	Solicita auxílio, encolhe-se, devaneia.
	c. Demonstra antagonismo.	Deprecia o *status* dos outros, defende-se ou impõe-se. É hostil.

Bales distingue as ações que levam à solução dos problemas de um grupo — que são chamadas de contribuições na área da tarefa neutra — das ações que não favorecem no sentido da solução dos problemas de grupo — que são chamadas de contribuições na área socioemocional, ou expressivas.

Na área da tarefa, surgem problemas relacionados com a comunicação, a avaliação e o controle. Assim:

Problemas	Categorias
a. Comunicação →	pedir ou dar informação, orientação. Repetir, esclarecer, confirmar, explicar etc.
b. Avaliação →	pedir ou dar opinião, avaliação, análise, expressar sentimento, desejo etc.
c. Controle →	pedir ou dar sugestão, direção, modos de ação possíveis etc.

Isso faz crer que uma tarefa, para ser levada a cabo, deverá passar por etapas que assim se resumem:

> "Se uma tarefa deve ser *executada*, tem, em primeiro lugar, de ser *comunicada*; depois deverá ser avaliada, com as sugestões de controle de solução."

Na área socioemocional, as contribuições podem ser classificadas da seguinte forma:

Problemas	Reações positivas	Reações negativas
1. Decisão	concorda, mostra aceitação passiva, compreende, colabora, aceita.	discorda, mostra rejeição passiva, nega ajuda.
2. Redução de tensão	reduz tensão, conta piadas, provoca risos, satisfação etc.	mostra tensão, pede ajuda, deixa o grupo.
3. Reintegração	mostra solidariedade, eleva o *status* do outro, ajuda, recompensa.	mostra antagonismo, reduz o *status*, defende-se, afirma-se.

O sistema de Bales envolve uma teoria sobre os pequenos grupos. Postula Bales: é um grupo que, à medida que os membros se comunicam entre si, soluciona os problemas básicos que se lhe confrontam, de tal modo que os membros são capazes de realizar tarefas e construir solidariedade. De certa forma, Bales acredita que a realização da chamada tarefa neutra e o desenvolvimento da solidarie-

dade tendiam a opor-se. A solução total dos problemas deve ser um equilíbrio dinâmico no qual o grupo oscila entre a ênfase na realização da tarefa e uma deformação da solidariedade, ou vice-versa, de acordo com as circunstâncias.

A análise de interação de Bales propicia também as comparações entre grupos satisfeitos e insatisfeitos. As análises dos perfis de todos os grupos podem servir de base tanto para retratar o equilíbrio entre tipos de atos comunicativos, que caracterizam os grupos de solução de problemas, como para localizar perturbações no grupo.

— ***Como anda nosso grupo?***

Se a porcentagem de perguntas foi muito elevada, a decisão do grupo poderá ser percebida como *decisão imposta*. Se a porcentagem de perguntas foi muito baixa, a decisão poderá ser considerada como *perda de tempo*.

— ***E no tocante às reações negativas e positivas?***

Se existe um equilíbrio de aproximadamente duas reações positivas para cada reação negativa, o grupo caminha bem; porém, se a porcentagem de reação negativa for muito alta, a reunião de grupo parece tornar-se uma sessão de insultos, e o desacordo crescerá para o ponto de explosão.

— ***E se a porcentagem de reações negativas for muito baixa?***

A reunião se tornará uma sociedade de admiração mútua, na qual os desacordos são reprimidos, inibidos ou estão ausentes por falta de envolvimento.

— ***Qual seria um retrato útil de comportamento de um membro de grupo?***

Uma distribuição eficiente daria uma média de:

Reações positivas 25%
Respostas 56%
Perguntas 07%
Reações negativas 12%

— ***Qual a relação entre as contribuições (atos) instrumentais, isto é, as relacionadas com a tarefa e os atos expressivos (socioemocionais)?***

A relação média, para os grupos normais, está ao redor de dois atos institucionais para uma contribuição expressivo-emocional. Quando a relação é maior

do que dois para um, isto pode significar que os membros do grupo são altamente orientados para a área da tarefa neutra, que há consenso em relação ao trabalho que está sendo discutido e que sentem a necessidade de realizar rápida e eficientemente o trabalho. Uma relação maior do que dois para um pode significar também que os membros do grupo estão ansiosos no tocante às relações que mantêm entre si, e que estão convencidos de que os atos socioemocionais são inadequados para a situação, ou que se estão conduzindo de certas maneiras que influem na expressão de comportamentos socioemocionais.

— O que acontece quando a relação entre os atos (contribuições) socioemocionais é menor do que dois para um, isto é, quando as contribuições socioemocionais começam a predominar?

Pode significar que os membros do grupo estejam interessados principalmente na criação de um senso de solidariedade ou coesão, procurando resolver os conflitos interpessoais ou demonstrar sentimentos de calor e coesão grupal.

— Pode significar apenas isso, ou tem outra conotação?

Sim, pode significar ainda que os membros do grupo estão boicotando o trabalho do grupo.

O certo é que os atos instrumentais e socioemocionais são interdependentes; uma relação excessiva de qualquer dos dois leva a uma contra-reação, de modo que, com o passar do tempo, na maioria dos grupos, a reação se aproxima de um equilíbrio de dois para um.

$$\text{GRUPOS EQUILIBRADOS} = \frac{\text{DOIS}}{\text{UM}}$$

— Qual a distribuição de atos (contribuições) num grupo equilibrado?

Um grupo equilibrado distribui sua interação da seguinte forma:

- *Fase inicial*: fatos e informações.
- *Fase média*: problemas de avaliação, opiniões.
- *Fase final*: problemas de controle e decisão, sugestões.

Exercícios

1. Atribua nota (de 0 a 3) a seus companheiros de grupo, em relação à atração que eles exercem sobre você. Assim:

   3 — muitíssima atração.

   2 — muita atração.

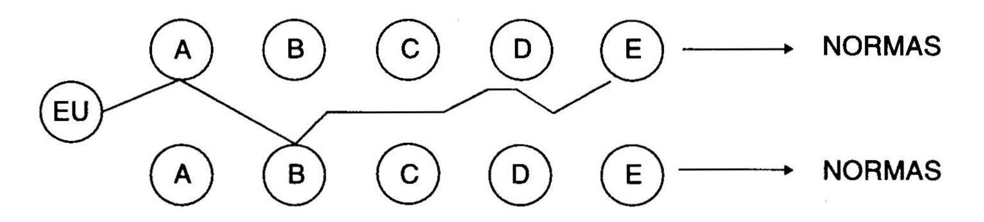
   1 — pouca.

   0 — nenhuma.

   Calcule o índice do grupo (verifique a coesão).

2. O membro de grupo é mantido nos trilhos de duas formas: sendo recompensado pelos amigos quando se conforma às regras e sendo acusado pelos inimigos quando não se conforma.

   Levante as normas do grupo (A, B, C, D, E) e estabeleça um gráfico. Verifique onde você pode situar-se. Veja o exemplo a seguir.



   a. Linha abaixo: subvalorização.

   b. Linha acima: supervalorização.

3. Qual o índice de cordialidade que dou e recebo de cada elemento do grupo?

	A	B	C	D	E	F	G	H
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								

Verifique os recipiendários de cordialidade.

Verifique os doadores de cordialidade.

Verifique as discrepâncias entre "dar" e "receber" de cada elemento.

4. **Levantamento do ideossociograma.** O ideossociograma refere-se ao levantamento da percepção **ideativa** que o indivíduo tem dos elementos que compõem o grupo.

Técnica: Propor aos elementos do grupo as seguintes questões:

Qual o elemento do grupo com cujas idéias eu concordo?

Qual o elemento do grupo com cujas idéias não concordo?

Depois de analisados os resultados e, se possível, colocados em gráfico, verificar:

a. Qual a liderança ideativa?

b. Quais os elementos do grupo ideo-isolacionistas?

c. Qual o elemento que recebeu maior número de percepções ideativas negativas?

5. **Levantamento do cordiossociograma.** O cordiossociograma tem por finalidade verificar a percepção pelo grupo do indivíduo considerado (na área expressivo-emocional) o mais cordial.

Técnica. Propor aos elementos do grupo as seguintes questões:

a. Qual o elemento do grupo que considero mais cordial?

b. Qual o elemento do grupo que considero menos cordial?

c. Levante, a seguir, o cordiossociograma, numa configuração gráfica, e procure:

- verificar como se distribui a cordialidade;
- levantar o índice de cordialidade dado por cada elemento (córdio-expressividade - **doadores**);
- idem, recebida por cada elemento **(recipiendários)**;
- verificar os rejeitados em termos de cordialidade no grupo;
- verificar a liderança de cordialidade;
- fazer um levantamento dos traços de personalidade do líder de cordialidade.

2 Avaliação do Processo Grupal

2.1 SOCIOMETRIA

Este capítulo apresenta um estudo sobre a avaliação em grupo, tendo sido especialmente desenvolvidas as técnicas que celebrizaram seu criador, Jacobus L. Moreno.

Esse tipo de avaliação, tão importante e significativo em dinâmica de grupo, poderá ser utilizado em quaisquer situações ou grupos: de família, de empresa, comunitários ou outros.

2.2 TÉCNICA SOCIOMÉTRICA

Os trabalhos mais recentes relativos ao estudo da *dinâmica de grupo* e ao desenvolvimento das relações humanas vieram alcançar considerável desenvolvimento depois da *técnica sociométrica* devida ao sociólogo e psiquiatra romeno Jacobus L. Moreno.

Para ele, a sociometria consiste numa cristalização mais avançada e ordenada da tendência de descrever e medir a dinâmica dos grupos.

Há diferentes tipos de testes sociométricos, como o de configuração social, expansividade, sociodramático. Este abrange o psicodrama e o sociodrama.

O psicodrama tem por fundamento as relações interpessoais; o sociodrama, as relações entre os grupos.

O teste — afirma Moreno — foi construído para o estudo de grupos familiares, de trabalho e escolares. Permitiu determinar a posição de cada indivíduo em um dos grupos em que exerce papel definido, por exemplo, no grupo em que viva ou trabalhe. Revelou que a estrutura psicológica subjacente de um grupo difere profun-

damente de suas manifestações sociais; que a estrutura de um grupo varia em razão direta da idade de seus membros; que os diferentes critérios de escolha são susceptíveis de produzir agrupamentos diferentes ou semelhantes das mesmas pessoas; que grupos que exercem funções diferentes — como, por exemplo, trabalhos domésticos e trabalhos profissionais, tendem para estruturas diferentes: que, à medida que lhes é permitido, os indivíduos tendem a quebrar os limites sociais preestabelecidos; que estes agrupamentos espontâneos e as funções que os indivíduos exercem ou têm a intenção de exercer possuem influência decisiva sobre as condutas individuais e coletivas; e que a existência simultânea de agrupamentos espontâneos e de grupos oficiais impostos por qualquer autoridade constitui uma fonte de conflitos latentes.

As técnicas sociométricas são arroladas em dois tipos: de diagnóstico e de terapêutica, o que deixa entrever em Moreno o médico e o sociólogo.

Delas, interessa-nos o aspecto relativo a diagnóstico; com os dados, poderemos partir para uma terapia de posição, de acomodação, de desajustamentos e de auxílio a adolescentes e crianças não integrados socialmente no grupo.

A terapia de grupo, o psicodrama e o sociodrama são técnicas reservadas ao médico ou ao psicólogo.

2.2.1 SOCIOGRAMA

a. *Conceito*

Moreno diz o seguinte:

> "As respostas que se obtêm de cada pessoa no curso de uma investigação sociométrica, por espontâneas e essenciais que sejam, só constituem, todavia, um material bruto e não os fatos sociométricos mesmos. É necessário, em primeiro lugar, ser capaz de compreender adequadamente o tipo de coesão que pode apresentar o conjunto dessas respostas. Com essa finalidade imaginou-se uma forma de representação — *o sociograma* — que, de outro lado, não é simplesmente um método de apresentação dos fatos. O sociograma é, antes de mais nada, um método de exploração: permite a exploração dos fatos sociométricos. Pode-se ver em um sociograma a posição que ocupa cada indivíduo no grupo, assim como todas as inter-relações estabelecidas entre os diversos indivíduos. Não existe até o presente nenhuma representação válida, susceptível de destacar a análise *estrutural* de uma coletividade.

b. *Teste sociométrico*

Duração. O tempo de aplicação do teste varia de 10 a 20 minutos, não devendo ultrapassar esse limite.

Aplicação. Poderá ser individual ou coletivo. Convém que a classe não seja muito numerosa, a fim de evitar que uns influenciem os outros na escolha, através de diálogos que o professor não poderá perceber.

Material. Lápis e papel.

Motivação. Nem sempre encontramos boa disposição do grupo para a aplicação da técnica sociométrica e os alunos podem mostrar-se hostis ou indiferentes à prova.

Moreno fala até em grau de *consciência sociométrica*, que é o *status* psicológico dos indivíduos submetidos ao teste.

Para motivar a aplicação do teste, recomenda-se o seguinte:

1. Esclarecimento da opinião, a esse respeito, com conversas completas e dirigidas em primeiro lugar a pequenos grupos.
2. Conferências (ou palestras) a toda a classe.

   É comum uma reação contra o teste, em virtude da suspeita de suas conseqüências. O indivíduo experimenta certa apreensão, dada a probabilidade de conhecer a posição que ocupa no grupo ou fora dele. Pode também temer conhecer que, além de seu átomo social, telestruturas invisíveis existam, influindo sobre sua posição. Se o indivíduo tem dúvidas em manifestar seus sentimentos de preferência para com outras pessoas, é porque teme conhecer os sentimentos dos outros a seu respeito. Teme as chamadas redes psicológicas, pois estas forças o intranqüilizam.
3. Deve o investigador dissipar um por todos os mal-entendidos e todas as apreensões que se tornaram patentes no grupo objeto de investigação.
4. O investigador deve fazer todo o possível para assegurar, por parte dos membros do grupo, uma colaboração sem reservas. Quanto mais espontânea a colaboração, mais válidos serão os resultados da investigação.

Finalidade. O teste tenta colher material que represente a configuração de uma estrutura social tomada em seu conjunto e assinala a posição que cada indivíduo ocupa nessa configuração. Visa tornar patente o ato de descrever e medir a dinâmica de grupo.

Finalidades pedagógicas. Além dos fins gerais a que visa o teste, é ele didaticamente valioso ao professor, pois oferece oportunidade para:

a. dividir a classe em grupos, segundo dados antes sociométricos que pedagógicos;
b. identificar os líderes, os isolados e os rejeitados;
c. possibilitar a organização mais produtiva dos grupos;
d. distribuir os rejeitados, possibilitando seu melhor aproveitamento nos grupos;
e. possibilitar o remanejamento dos elementos do grupo e, em especial, os rejeitados e esquecidos;
f. quebrar as estruturas dos subgrupos que dificultem o trabalho das equipes;
g. evitar a formação de grupos de raça, sexo, nível socioeconômico;
h. colocar à vista, pelo menos na primeira fase, os átomos sociais do grupo.

Outrossim, não se pode concluir apressadamente que o teste sociométrico pode resolver qualquer problema. Não é um instrumento que estude as estruturas sociais à luz das atrações e rejeições manifestadas no seio do grupo.

O teste foi idealizado para o estudo de grupos familiares, grupos de trabalho e grupos escolares. Permite determinar a posição de cada indivíduo num grupo, desde que exerça nele um papel definido; por exemplo, na família, ou no grupo de trabalho.

Ficou demonstrado que as relações resultantes da escolha diferem entre si, e que as relações impostas e a posição do indivíduo não podem ser completamente determinadas sem que se tenha em conta todos os indivíduos e todos os grupos aos quais esteja ligado emocionalmente. Disso resulta que a organização de um grupo só pode ser completamente estudada se se tomar em consideração a forma como os indivíduos e os grupos estão entrelaçados. A coletividade a que pertencem termina por impor-se como tema de investigação sociométrica.

Aplicação. Ao dirigir as perguntas aos alunos, convém fazê-las oralmente, solicitando que escrevam apenas as respostas. As perguntas variam em conformidade com o critério para a formação de grupos: de trabalho, de diversão, familiar etc. Exemplificando:

1. Ao lado de quem você gostaria de sentar-se na classe?
2. Com quem você gostaria de estudar?
3. Numa excursão ou passeio, quem escolheria para acompanhá-lo?
4. Qual a pessoa de sua família que você escolheria para orientá-lo nos problemas de sexo, namoro e profissão?

Danny J. Alves propõe as seguintes perguntas:

"*Primeira pergunta*: Quais, entre seus colegas de classe, preferiria que sentassem perto de você na sala de aula?

Indique tantos ou tão poucos como quiser. Faça as indicações por ordem de preferência, começando por aquele que mais gostaria que sentasse perto de você. (Esperar que todos tenham respondido.)

Segunda pergunta: Quais, entre seus colegas de classe, menos gostaria que sentasse perto de você na sala de aula?

Indique tantos ou tão poucos como quiser. Faça as indicações por ordem de preferência, começando por aquele que menos gostaria que sentasse perto de você. (Esperar que todos tenham respondido.)

Terceira pergunta: Quais de seus colegas você julga que gostaria de sentar perto de você na sala de aula? Note bem, importa é que procure adivinhar quais os que mais gostariam de sentar perto de você. Indique tantos ou tão poucos como quiser. Comece por aquele que você julga que mais gostaria... Procure evitar as respostas 'não sei', 'alguns', 'todos' etc., porque são imprecisas e inúteis. Se achar que nenhum gostaria de sentar perto de você coloque: *nenhum.*

Esta pergunta pode parecer difícil para alguns. Mas insisto em que não se pode acertar aqueles que gostariam de sentar perto de você. Apenas tentar adivinhar. (Esperar que todos respondam.)

Quarta pergunta: Quais os colegas de classe que você julga que menos gostariam de sentar perto de você? (Repetir as mesmas recomendações e explicações dadas em relação à 3ª pergunta.)"

c. *Formação de grupos — critérios*

Há, na interação grupal, afinidades afetivas que unem os indivíduos, como existem interesses neutros, que visam às conveniências de trabalho. No primeiro caso, poder-se-ia falar em comunidade e, no segundo, em sociedade.

Tem-se notado que, na infância e na adolescência, as afinidades afetivas são dominantes, cedendo terreno na idade adulta aos interesses de trabalho ou práticos. Os primeiros são mais inconscientes e espontâneos.

Quando se organizam os grupos, através dos sociogramas, é necessário situá-los dentro de determinados critérios.

Danny J. Alves apresenta uma classificação de grupos "rica em sugestões de critérios sociométricos", baseada em Chaix-Ruy (*Psychologie sociale et sociométrie*). É a seguinte:

1. Grupamentos afetivos	a. à base de atração sexual — ou de paixões resultantes desta atração; b. à base de sentimentos (estáveis e instáveis); c. à base de emoções.
2. Grupamentos de trabalho	a. limitados a tarefas precisas, escolares ou profissionais; b. duráveis e ampliados a interesses culturais.
3. Grupamentos de jogo	a. espontâneos ou pouco socializador; b. profundamente socializados; c. a-sociais ou anti-sociais.
4. Grupamentos de classe	a. centralizados no dinheiro ou no desejo de poder; b. orientados para fins mais limitados: fazer parte de um clube, de um círculo com certa notoriedade, mostrar-se com pessoas influentes.

d. ***Escolha de critérios***

Jennings, em *Leadership and isolation*, numa citação de George Bastin, acentua que, na escolha de critérios, deverá haver questionários em que as preferências e as rejeições se baseiem sobretudo na personalidade dos membros do grupo (*psicogrupo*), e questionários em que o valor funcional dos membros de cada grupo prevaleça (*sociogrupo*). A constituição de grupos, no internato de uma escola, fornece o exemplo de psicogrupo; a formação dos grupos de trabalho para estudo dá o exemplo do sociogrupo, em que as preferências são baseadas na qualificação dos membros.

Numa escola, há os alunos preferidos em Matemática, os escolhidos em Português, os apreciados em Ciências, que não são aqueles que reúnem as preferências para passeio, baile ou diversão. Não quer isto dizer que não possa haver indivíduo que desperte preferências tanto no psicogrupo como no sociogrupo.

Moreno é quem acentua que nossa sociedade não está dividida especificamente em dois grupos, um de amizade (preferências e rejeições), e outro de sociogrupo — isto é, de grupos de trabalho. Há inter-relações significativas em ambos os grupos, que não podem ser separadas, a não ser para efeito de análise conceitual.

George Bastin verificou que as preferências na formação de grupos de trabalho para a resolução de problemas escolares são influenciadas por motivos afetivos. "*A* quererá trabalhar com *B* não só porque *B* é bom estudante, mas também porque acha *B* muito simpático. *C*, o melhor aluno, pode recolher, assim, menos vo-

tos que *B*. Quanto ao critério de preferência — 'constituição das classes do ano seguinte' — autorizará uma combinação inextricável de justificações afetivas e de justificações funcionais. Só um estudo pormenorizado dessas funções poderá permitir ao psicólogo a determinação da parte de cada um."

Justificação da escolha. Após o sociograma, procuramos colher em entrevista ou conversa informal com alunos a justificação das escolhas, como:

> "Maurício é legal, barra-limpa. A gente gosta dele. O senhor precisa ver como ele escreve poesias. Sabe literatura como ninguém. É só falar um autor e ele já cita trechos. Mas também não é só isso. É amigo. Ajuda a gente. Também não é só poesia, não. Sábado joga futebol com a gente. E como joga! De ponta direita não tem outro. Olha, o Maurício é o máximo, nunca vi. Veja, o senhor, como as meninas andam atrás dele..."

e. *Cuidados na aplicação dos testes sociométricos*

1. O professor deverá motivar a aplicação do teste.
2. Os resultados não poderão ser divulgados.
3. A resposta sociométrica; como diz Bastin, é um comportamento verbal e poderá sofrer distorções naturais, como qualquer mensagem.
4. A sociometria não é remédio para todos os males do grupo e não resolve os problemas grupais.
5. Aplicar por diletantismo o teste sociométrico, sem conhecer a sociometria, é mais prejudicial ao grupo do que não fazê-lo.
6. Antes da aplicação e avaliação dos testes sociométricos, convém que o professor leia algumas obras sobre Psicologia Social, Psicometria e Dinâmica de Grupo, para poder avaliar convenientemente os resultados.
7. Na aplicação do questionário, convém observar os seguintes pontos:
   a. Não se deve permitir que os alunos se comuniquem, pois isso po deria alterar o verdadeiro *status* da classe. Alunos há que se influenciam muito com os outros. É natural, no entanto, que alguns alunos, durante a aplicação do teste, olhem para seus colegas, como se estivessem analisando suas preferências ou aversões, ou ainda as indiferenças: "Leonel...bem, deixa ver... Leonel, o que eu penso dele..."
   b. Não se deve limitar o número de alunos, conforme já foi dito. A limitação do número de alunos poderá inibir o extrovertido ou aquele com alta expansividade social, que tem mais de três amigos, e tornar ansioso o de pequena expansividade, que não consegue alinhar mais que dois companheiros.

c. Não se deve apressar ninguém, quando se realiza o teste. Não se deve, por isso, deixar a prova para os últimos minutos da aula ou para vésperas de provas.
d. Não usar o teste sociométrico para separar grupos de trabalho em tarefas muito específicas, como "para estudo do substantivo". Quer isto dizer que o grupo poderá estudar substantivo ou dedicar-se a outra tarefa que lhe seja designada, ou que escolheu, porém o teste não deverá ser usado com este critério limitado.
e. Evitar, como diz Bastin, colocar o indivíduo em situações imaginárias: "Se você estivesse num internato..." "Se você fosse um diretor de escola..." "Se você tivesse um milhão de reais, quem escolheria para companheiro." Evitar o "se" condicional que, em geral, figura uma situação que não interessa ao indivíduo.

8. O mais importante não é a construção de um sociograma muito bonito, colorido, em cartolina, para mostrar ao diretor, a inspetores ou a visitas da escola. O sociograma deve ser uma técnica que vise facilitar o trabalho da visão concreta, objetiva, das relações humanas na classe. Há professores que dão mais importância ao gráfico sociométrico que propriamente às observações valiosas que o teste pode trazer. Cada professor acabará optando por uma técnica gráfica sociométrica que lhe facilite o trabalho. Não convém chamar "os amigos", "os colegas" para "ver o sociograma da 3ª série".
9. Os termos rejeição, rechaçamento não são motivantes e inibem a realização da prova. Bastin recomenda "pedir-se aos indivíduos que nomeiem as pessoas com quem quereriam encontrar-se, para realizar determinada atividade: é o lado positivo das designações (*preferências*). Pode-se pedir, igualmente, que nomeiem aquelas com quem prefeririam não se encontrar, durante a realização dessa tarefa: é o aspecto negativo (*rejeições*)".

Os primeiros sociômetras empregavam sobretudo as preferências. As rejeições eram voluntariamente postas de lado, porque pareciam artificiais (a maioria não se interessa por aqueles com quem não quer associar-se), porque se arriscavam a suscitar resistências prejudiciais à boa realização do teste e à sinceridade das respostas; enfim, porque essas rejeições levavam as crianças à intolerância e à incompreensão. Eram esses os argumentos contra o emprego das rejeições.

Quanto a nós, interrogamos mais de três mil crianças e sempre lhes pedimos que inscrevessem igualmente os nomes de "aqueles com quem preferiam não se encontrar", mas sem as obrigar a responder: "podem designá-los, se quiserem..." E, com este procedimento, não notamos qualquer resistência. A possibilidade de não responder moderava o aspecto desagradável que a pergunta poderia ter para alguns. Em 633 indivíduos de 12 a 15 anos, cujas respostas classificamos, 107 não indicaram nenhuma rejeição, ou seja, cerca de 17% entre os quais se encontra

ainda um bom número de rapazes que, realmente, não tinham qualquer rejeição a formular. Muitos estudos recentes, americanos e outros, analisam as rejeições tanto quanto as preferências. Smucker, em *Measurement of group tension through the use of negative sociometric data*, mostrou até o que o exame das rejeições podia proporcionar, para estabelecer "os núcleos de tensão no grupo e seu grau de coesão".

O aspecto negativo das designações merece, portanto, ser estudado com o maior cuidado. Pode-se considerar que pô-lo de lado seria privar-se de indicações psicossociológicas essenciais que não só são preciosas para o diagnóstico individual (diferenciação entre os isolados excluídos e os isolados ignorados), mas também permitem um exame frutuoso das tensões grupais.

f. *Quadro de títulos utilizados para a classificação sociométrica*

Depois de aplicado o teste sociométrico, Moreno propõe um quadro para análise do indivíduo. Os títulos são os seguintes:

A. *Positivo*: o indivíduo escolhe outras pessoas.

B. *Negativo*: a pessoa não escolhe ninguém.

C. *Isolado*: a pessoa não escolhe ninguém, nem é escolhida por ninguém.

D. *Posição extrovertida*: a pessoa dirige a maioria de suas escolhas a indivíduos de grupos distintos do seu.

E. *Posição introvertida*: a pessoa dirige a maioria de suas escolhas a indivíduos que pertencem a seu próprio grupo.

F. *Atraído*: o indivíduo efetua mais da metade das escolhas que lhe são permitidas.

G. *Atraente*: o indivíduo recebe mais da metade das escolhas permitidas. (Costuma-se acrescentar interior ou exterior, para indicar se as escolhas efetuadas se verificam, respectivamente, no interior de seu grupo pessoal ou fora dele.)

H. *Atitude de rejeição*: o indivíduo expressa mais da metade das rejeições permitidas.

I. *Rejeitado*: o indivíduo é objeto de mais da metade das rejeições permitidas.

J. *Indiferença*: o indivíduo é indiferente com respeito aos indivíduos que se sentem atraídos por ele, ou pelos que o rejeitam.

É interessante estabelecer uma ficha (da classe, ou do grupo), como sugere Moreno, a fim de que o professor tenha um levantamento de seus alunos, segundo os títulos indicados. É indispensável, outrossim, essa ficha aos orientadores de educação.

2.2.2 *ÁTOMO SOCIAL*

Segundo Moreno, *átomo social* é a menor unidade social da qual o indivíduo participa.

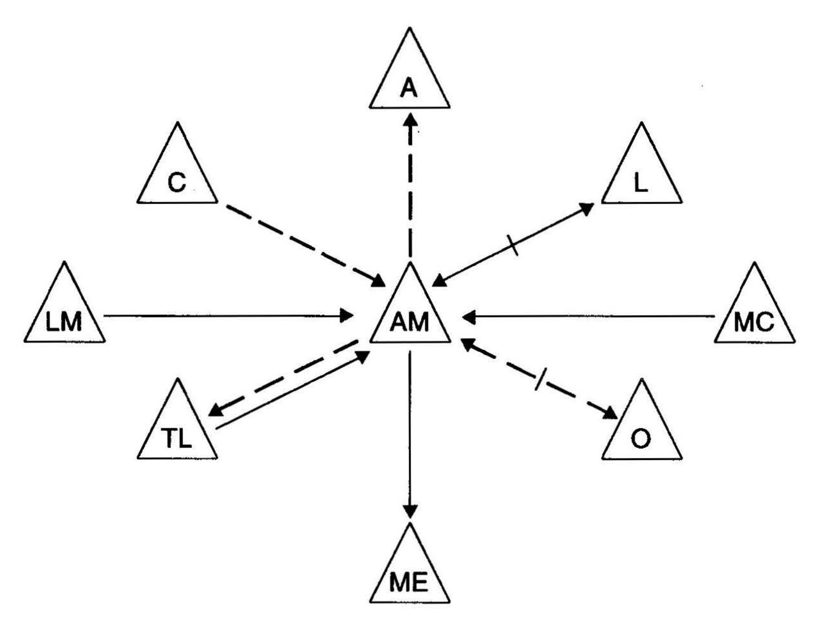
O indivíduo participa de diversos e diferentes grupos, centrados em interesses comuns, como grupo de família, de trabalho, racial, religioso, escolares etc.

Entre os indivíduos que participam de um grupo, estabelecem-se sempre inter-relações de atração, rejeição e indiferença. Há uma corrente de afetividade que mantém o grupo.

Essas correntes afetivas desempenham, no átomo social o papel dos elétrons e prótons no átomo material.

A figura a seguir representa o átomo social escolar de um aluno da 5ª série.

No átomo social de A. M., verificam-se as seguintes relações afetivas:



AM: rejeitou A, TL e O;
sentiu-se atraído por L e ME;
foi rejeitado por O e C;
escolha mútua — L;
rejeição mútua — O.

Sua expansividade afetiva abrange, neste átomo social, oito pessoas. Levantando o átomo social de AM no trabalho, ter-se-á o critério de trabalho na família ou de coabitação. E, assim, poder-se-á calcular o grau de expansividade de um indivíduo e aquele em que está mais bem relacionado.

Assim, um indivíduo, como AM, após o teste sociométrico, incluiu em suas relações:

5 indivíduos no átomo familiar;
8 indivíduos no átomo escolar;
3 indivíduos no átomo de trabalho;
4 indivíduos no átomo de diversão;
2 indivíduos no átomo cultural (de estudo).

A expansividade afetiva de AM compõe-se de 22 indivíduos, incluindo escolhas e rejeições.

Moreno completa o teste sociométrico com entrevistas, através das quais procura determinar os diferentes sentimentos que se encontram na origem das atrações ou rejeições (teste do encontro).

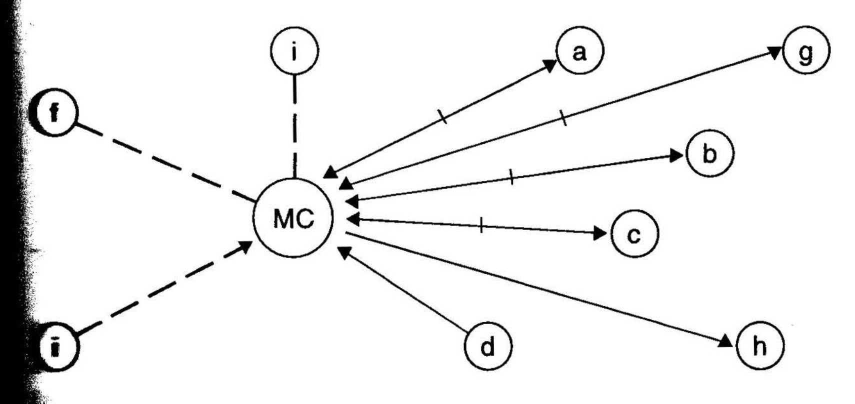
O grau de expansividade de um indivíduo poderá ser calculado em relação a outros grupos: da classe, da família ou do trabalho. Assim, pode-se verificar o grau em que o indivíduo *descarrega* sua energia afetiva.

Pelo teste de relacionamento, podem-se avaliar a expansividade afetiva do indivíduo através do tempo e as alterações que sofrem seus átomos.

É importante ao professor e ao orientador de educação conhecer o AS (átomo social) de seus alunos ou orientados, bem como o grau de expansividade afetiva.

Convém observar que um grau débil de expansividade afetiva no critério escolar (num sociograma escolar) não significa que seja um aluno mal situado na interação humana. Os outros critérios deverão ser analisados, através dos outros AS (átomos sociais).

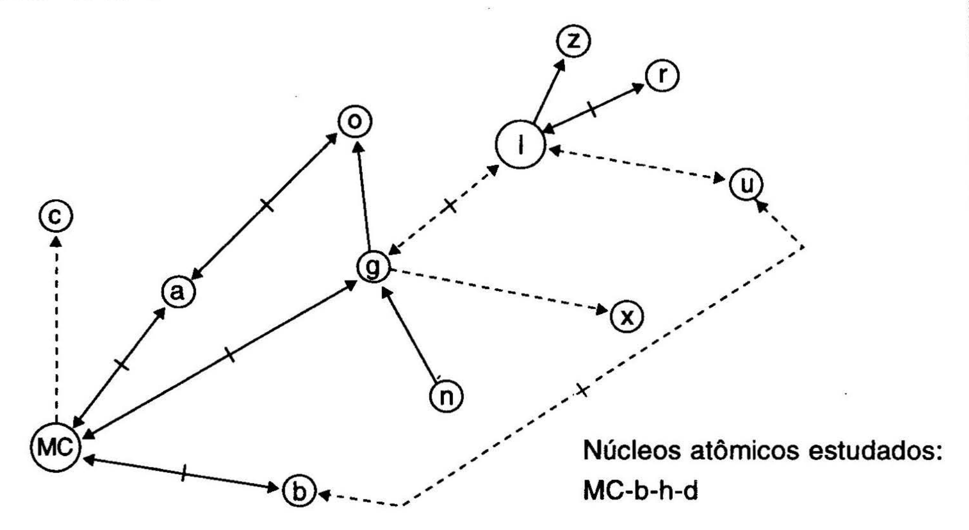
O átomo social de Maria Cristina



Escolhas recíprocas — a — b — c
Escolha da mesma classe (grupo) — a — b — c
Escolha de outro grupo — g (mútua) — h
Rejeitou **i** e **f** de seu grupo e é rejeitada por **i** de sua classe.

As nove pessoas (a-b-c-d-e-f-g-h-i) delimitam as **fronteiras** socioemocionais em cujo núcleo se encontra MC. Esse é seu sistema de inter-relações humanas em sua classe escolar.

Cada uma das meninas a-b-c-d-e-f-g-h-i constitui outros átomos que, reunidos, formam o corpo da classe. Uma rede de inter-relações que se estruturam em uma malha de relações humanas, aparentemente imperceptíveis. Poder-se-ia representá-los assim:



A análise do sociômetra poderá deslindar essas estruturas, analisando-as didática, social e psicologicamente. Há necessidade, às vezes, de penetrar nesse átomo, destruí-lo e reconstruí-lo sobre novas bases.

Na pesquisa motivacional, pudemos notar que as razões que fundamentam as atrações e as repulsas são alicerçadas por um complexo de sentimentos, nem sempre identificados com a necessária clareza.

Então, para esclarecer a estrutura do átomo, será necessário pesquisar:

— Por que você escolheu Maria Cristina?

— Por que rejeitou Maria Cristina?

— Maria Cristina, por que você escolheu *a*, *b*, *c*, *g* e *h*, e por que rejeitou *d* e *f*?

Daí devem partir as conclusões das causas que motivam o comportamento social de MC e a estrutura de seu átomo. Quais são as forças que se unem na dinâmica de seu mundo social (tele)? Quais são as correntes psicológicas (afetivas) que a ela se dirigem? Quais são as correntes negativas que a ela se encaminham e por quê? Qual o grau de emissão afetivo-negativa de MC? Idem, positivo? Quais os elementos que fazem parte do átomo social de MC e participam também do átomo de *a*?

Moreno representa o átomo social de um indivíduo através de uma fórmula, que é a seguinte:

Maria Cristina

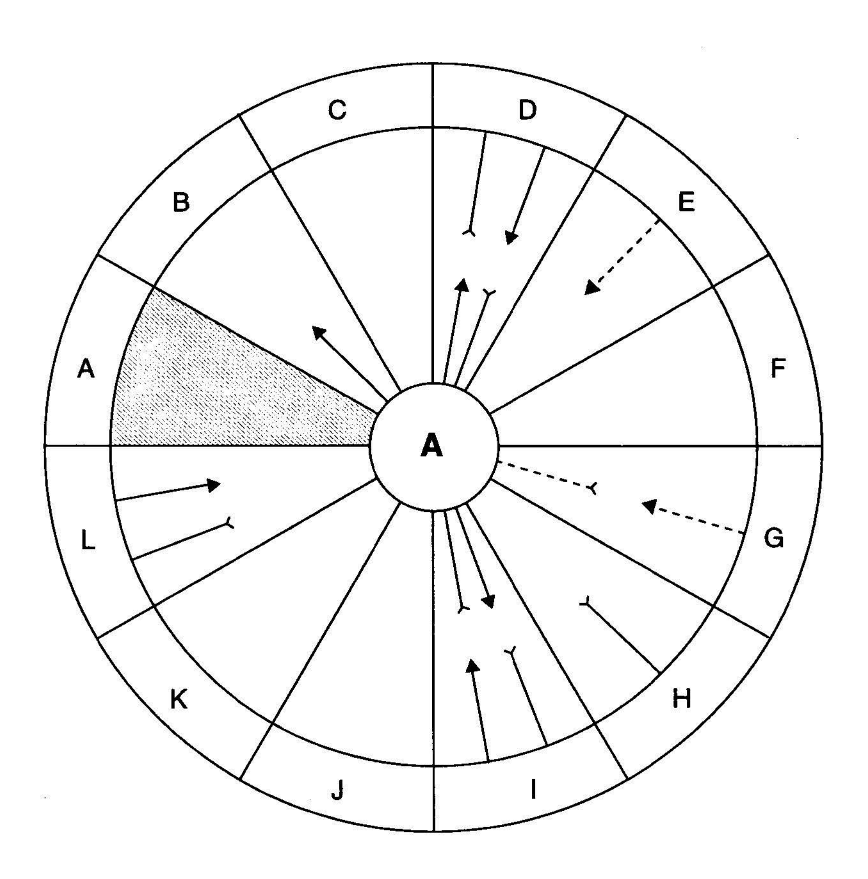
	Interior	Exterior
Escolhas efetuadas ————————	3 — 4	2 — 1
Rejeições efetuadas ————————	2 — 1	0 — 0

A fórmula indica, do lado esquerdo, a posição de MC em seu grupo (interior) e, do lado direito, a posição que ocupa na classe, isto é, no exterior (em outros grupos).

A parte superior assinala também as escolhas efetuadas e dadas e a parte inferior, as rejeições dadas e recebidas.

Com relação à classificação sociométrica, podemos alinhar MC como: positiva; não isolada; introvertida; atraída; atraente; expressa rejeição; é rejeitada.

Outra forma de representação do átomo social:



2.2.3 *OUTRAS TÉCNICAS*

Há outras técnicas paralelas ao teste sociométrico, cuja investigação tem provado serem úteis também.

George Bastin cita o *método de comparações paralelas*, o *método ordinal* e o *método das escalas de avaliação*.

O primeiro "consiste em apresentar, por partes, cada indivíduo com todos os outros membros do grupo, e mandar escolher, em cada par, aquele que seja preferido. No plano teórico, este método oferece grandes vantagens e fornece excelentes resultados, mas não é aplicável em circunstâncias vulgares, porque exige demasiado tempo".

O método ordinal consiste em oferecer a cada pessoa ou aluno de uma classe a relação dos companheiros de grupo e solicitar-lhe que os classifique por ordem de preferência.

Quanto ao método das escalas de avaliação, Bastin nos oferece um exemplo elucidativo:

> "Pode, por exemplo, apresentar-se a cada membro do grupo uma lista de todos os companheiros e pedir-lhe que responda à pergunta: 'Quem você queria ter como companheiro de trabalho?' Para responder bastar-lhe-á traçar uma cruz numa das cinco colunas que figuram à direita da lista dos nomes. As escolhas mais intensas serão inscritas na coluna da esquerda, as escolhas menos intensas na coluna da direita, as outras serão repartidas pelas colunas intermediárias, segundo o desejo do indivíduo que responda ao teste... No cimo das colunas, podem-se indicar os seguintes advérbios: sempre, muitas vezes, raramente, nunca."

Elaboramos alguns modelos dessas provas. Nelas introduzimos algumas alterações que tiveram por finalidade fornecer informações mais precisas.

a. ***Comparações paralelas***

Nome						
Pares — Valores	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**	**Classificação**
1. José — Antônio	x					primeiro
2. José — Pedro					x	
3. José — Artur			x			terceiro
4. José — Leonel			x			terceiro
5. José — Armando		x				quarto
6. José — Válter						
7.						
8.						
....						
Total	4	3	4	1		12

Observações: É preciso preparar uma prova para cada aluno, ou então, numa lista de nomes, deixar a parte à esquerda em branco, a fim de que o próprio aluno preencha — no caso, José.

Solicita-se ao aluno que escolha o colega com o qual mais simpatize.

Introduzimos uma alteração, solicitando ao aluno que dê nota (com valor de 0 — 1 — 2 — 3 — 4) aos pares.

Quisemos assim verificar o grau de rejeição — 0, 1, 2, 3, 4, bem como o de simpatia, porque às vezes gostamos *muito* ou *pouco*, ou *medianamente*, de uma pessoa.

Não resta dúvida de que o medianamente, pela indiferença, equivale a *indiferente*.

De outro lado, somando-se os valores atribuídos aos colegas, poderemos avaliar o grau de expansividade dos alunos.

No caso de José, seu grau de expansividade é 12.

Verificamos, no caso, que o de Pedro é 15, o de Artur, 8, o de Leonel, 6, o de Armando, 4 e o de Válter, 10.

Há, como se pode ver, elementos *introversivamente expansivos* neste grupo, como outros *extroversivamente expansivos*.

Partindo de Pedro que, no grupo, é o mais expansivo, poderíamos calcular em termos de % o índice de expansividade de cada elemento do grupo. Assim:

Nesse grupo, os percentuais seriam: Pedro, 100; José, 80; Válter, 60; Artur, 50; Leonel, 40; Armando, 26.

Ainda poderia ser calculado o grau de expansividade de um grupo em relação a outro.

Outras questões poderiam ser levantadas, tais como:

1. Com quais pessoas José é mais expansivo?
2. Com quais pessoas José é mais reservado?
3. Por que razão Armando é pouco expansivo neste grupo? Acontece o mesmo nos outros?

b. *Método ordinal*

Instruções: solicitar aos alunos que coloquem na lista, numerando-a, a ordem de preferência aos colegas. Insistir que as informações não serão divulgadas e ficarão exclusivamente com o professor.

O método oferece a vantagem de permitir o estudo de todos os alunos em relação a um só — no caso, José. Percebem-se melhor as rejeições e as indiferenças e a posição de um indivíduo em relação à classe toda.

Exemplo:

Nome: José	
Nomes	**Ordem de preferência**
1. Antônio	segundo
2. Armando	primeiro
3. Artur	quarto
4. José	....
5. Válter	terceiro
6.	....
7.	....

Nessa preferência, é bom acentuar os critérios de trabalho, de amizade, de estudo, de recreação. É provável que Artur seja o companheiro escolhido para recreação, porém rejeitado para estudo.

c. *Método das escalas de avaliação*

Exemplo: Com quem você gosta de estudar?

Nome ______					
Nomes	**Sempre**	**Muitas vezes**	**Às vezes**	**Raramente**	**Nunca**
1. Antônio	x				
2. Armando		x			
3. Artur					
4. José					
5. Pedro					x
6. Válter				x	
7.					

Tabela sociométrica

Instruções. Abaixo, tem você o nome de todos os seus colegas e o seu também.

Verifique que espécie de sentimento você sente em relação a cada um de seus colegas e por você mesmo. Assinale, debaixo das colunas *rejeição*, *simpatia*, *indiferença*, o que você sente por eles.

Nomes	Simpatia	Rejeição	Indiferença
Alfredo Luis			x
Antonio de Almeida		x	
Antonio José		x	
Artur Leonel		x	
Benedita Dias	x		
Carlos Monteiro		x	
Dilce Alfredo			x
Erasmo Cunha			x
Francisco Azevedo			x
Geraldo de Sousa		x	
Luísa de Campos	x		
Maria Cristina Dálida	x		
Maria Emília			x
Neusa Rugato			x
Orlando Maffei			x
Ronaldo Cadi		x	
Salomão Jorge		x	
Teotônio Dias	x		
Valter José Pires	x		
Total	5	7	7
%	28%	36%	36%

Análise. Na constelação télica de Alfredo Luís, há 28% de simpatia, 36% de rejeição e 36% de indiferença em relação a sua classe. Em relação a sua pessoa, Alfredo assinalou — indiferença.

O QS (quociente de simpatia) é bem menor que o QR (quociente de rejeição) e do que o QI (quociente de indiferença), o que leva a crer que não há expansividade télica (afetiva) de Alfredo para com sua classe. Não se encontra bem entrosado em seu grupo.

De posse de todas as fichas, o professor levantou a aceitação, a rejeição ou a indiferença que os colegas votaram em relação a Alfredo Luís. Calculou da seguinte forma:

Alfredo Luís recebeu 2 votos de simpatia, 15 de indiferença e outros 2 votos de rejeição. Calculada a porcentagem, obteve: QS = 11; QR = 11; QI = 78.

A relação télica da classe para com Alfredo Luís é, em sua maioria, de indiferença.

Calculou também o professor a expansividade afetiva da classe.

Das 361 escolhas (simpatias, rejeições, indiferenças) dos 19 alunos, houve uma soma de 205 indiferenças, 102 rejeições e 54 simpatias. Em cálculo de porcentagem, a classe se apresentou: QS = 11; QR = 33; QI = 56.

A classe apresenta expansividade afetiva reduzida, pois o quociente de indiferença vai além de 50.

Temos verificado em nosso trabalho, com esse tipo de pesquisa sociométrica, que o processo acima, que idealizamos, apresenta a vantagem de trabalhar com a classe toda, sugerindo os nomes de todos os colegas a um aluno, e o seu, a si próprio.

Observações diretas. Tem-se sugerido que as melhores observações são aquelas que se fazem ao vivo, anotando o que realizam os alunos nas classes.

É geralmente difícil, se não impossível, a um professor ou líder observar seus alunos ou liderados ao mesmo tempo em que se entrega a seu papel no grupo.

Se se preocupa muito em observar, decresce a eficiência de seu trabalho, e vice-versa.

Quando se pergunta a um professor que rege uma classe (ou muitas):

— Como vai José Matias?

— Quem?

— O José Matias.

— Quem é esse?

— Aluno da 1ª série.

— De que jeito que ele é?

— Magro, cabelo bem preto, senta na 1ª carteira.

— Deixa ver se me lembro... Ahn! Eu me lembro dele sim. Amanhã eu vejo na caderneta, como ele vai de nota.

Esse diálogo, que é muito comum, revela a realidade educacional de quem dá aulas para mais de 500 alunos. Não há possibilidade de observar ao vivo.

Mesmo em grupo pequeno, as medidas sociométricas são mais precisas e valiosas. A observação ao vivo poderá completar os dados oferecidos pelos testes.

Análise sociométrica ponderada. André LeGall apresenta uma análise sociométrica com valores ponderados, através dos quais se levanta o grau afetivo de um indivíduo num grupo. Diz o autor:

> Esta análise consiste simplesmente em perguntar (como garantia total do segredo) a cada membro do grupo *quem*, entre os outros, ele deseja ter como companheiro de trabalho, ou de mesa ou de descanso etc.; *a quem* ele deseja evitar. Mas, a maior parte das vezes, segundo uma boa precaução psicológica, limitamo-nos a um questionário *positivo*, não comportando qualquer eliminação. Daí a questão principal: "classificai (por ordem decrescente) as 4 (ou as 6 ou as 8 etc.) pessoas do grupo, pelas quais experimentais a maior simpatia".

Podemos completar o questionário pedindo aos indivíduos que fixem o grau de sua simpatia para cada camarada escolhido, numa graduação em quatro escalões, por exemplo (4 = amizade muito grande, 3 = grande amizade, 2 = forte camaradagem, 1 = simples camaradagem).

Vemos facilmente que cada indivíduo se encontra afetado de acordo com um número de pontos resultante de escolhas que se fixaram nele:

$$\text{Valor afetivo do sujeito} = \text{n}^{\text{o}} \text{ de escolhas} + \frac{\text{grau de escolha.}}{4}$$

Graças à questão complementar, podemos ainda graduar a marcação do valor afetivo relativo, introduzindo-lhe um índice de intensidade, que é igual à soma dos coeficientes afetados pelo sujeito aos outros membros do grupo, dividido por 4 (no caso de uma escala de 1 para 4). A fórmula final, mais recentemente proposta, é pois:

$$\text{Valor afetivo relativo a A} = \text{n}^{\text{o}} \text{ de escolhas de que ele foi objeto} \ldots\ldots + \frac{\text{grau de escolha}}{4} + \frac{\text{índice de intensidade}}{4}$$

Vamos figurar um problema para aplicar a fórmula proposta por LeGall, segundo sugestão de Maisonneuve:

1. Pedro é aluno de uma classe de 50 adolescentes.
2. Recebeu em sua classe 15 escolhas, assim distribuídas:

   10 escolhas de valor 4

   3 escolhas de valor 3

   1 escolha de valor 2

   1 escolha de valor 1
3. Pedro fez as seguintes escolhas:

   1 de valor 4

   2 de valor 3

   1 de valor 2

   1 de valor 1

   Fazendo 10 escolhas de 4, obteve um total de 40 pontos (10 x 4), 3 de valor de 3 obteve 9 (3 x 3), uma de 2 e uma de um. Obteve um total de 52 pontos.

   Ao fazer 5 escolhas, seguindo a mesma orientação, perfez 13 pontos que, aplicados à fórmula acima:

$$15 + \frac{52}{4} + \frac{13}{4}$$

   dão um valor afetivo de *31*.

   Levantados os valores afetivos dos outros alunos, poder-se-á calcular a classe toda.

2.3 REPRESENTAÇÃO SOCIOMÉTRICA

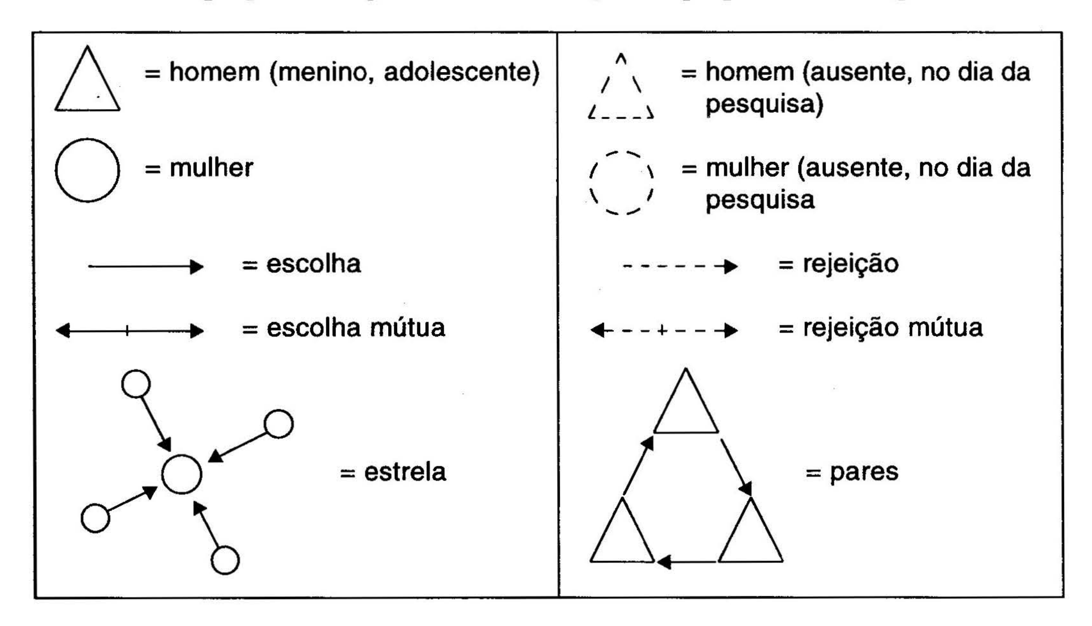
No livro *Fundamentos de la sociometria*, Moreno propõe alguns símbolos para a representação sociométrica. Tais símbolos têm sido modificados, mas a técnica conserva muito da orientação inicial desse autor.

Não devemos esquecer, como diz Bastin, que a matriz sociométrica é um instrumento de análise e não de síntese. Não deve o professor, como tem acontecido, supor que a finalidade da sociometria seja o levantamento do sociograma. Conhecemos professores que, não penetrando bem no estudo da sociometria e da

dinâmica de grupo, levantam apenas a matriz sociométrica da classe e traçam, com cores vistosas, cartolinas coloridas e rico material, os sociogramas. De estudo dinâmico passou a divertimento estático. Em algumas escolas, têm-se valorizado as exposições de fim de ano pelo número de confecção artística de sociogramas.

O sociograma é um instrumento de trabalho do professor e poderá ser executado em folhas avulsas de papel ou em cadernos comuns, sem "grande engenho e arte", já que são para uso exclusivo do mestre.

Moreno propõe os seguintes símbolos para o praparo do sociograma:

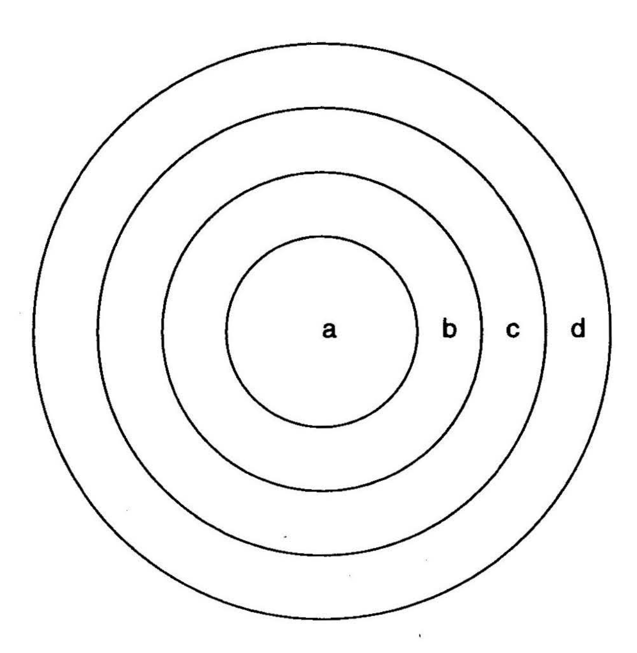


A colocação de triângulos e círculos nos sociogramas de Moreno foi mais ou menos arbitrária, à base de ensaios e erros. Isso dificultou a interpretação e a análise dos sociogramas, o que levou alguns pesquisadores, e principalmente professores, a se preocuparem com o tracejamento de sociogramas, evitando o cruzamento. Nisso se empenhavam horas e horas, riscando e apagando.

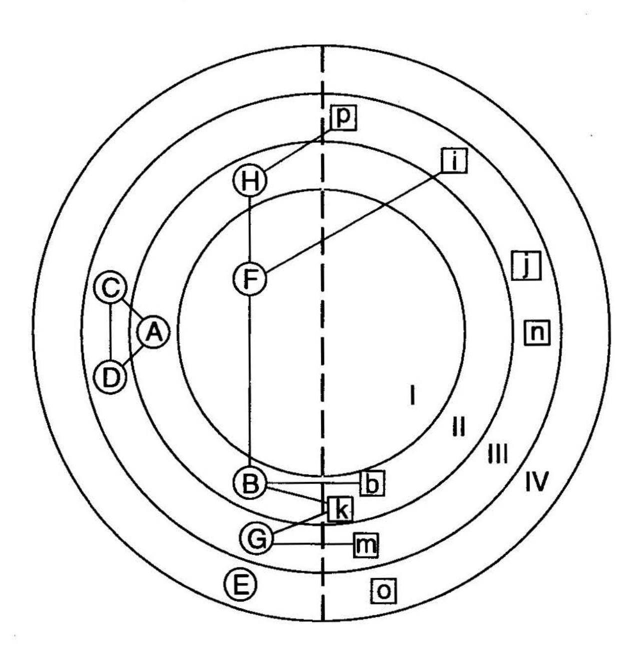
Houve muitas sugestões para racionalizar e estandardizar a elaboração dos sociogramas. Sem dúvida, o processo mais original foi o de M. Northway (1952), denominado técnica do alvo.

Em função dos escores sociométricos, coloca em círculos concêntricos as escolhas, separadas já em quartis. Os indivíduos que estão situados no quartil mais elevado são colocados no centro, os do quartil inferior na periferia. Assim:

a é o círculo reservado aos indivíduos com maior número de escolhas; e assim sucessivamente, em sentido decrescente, de tal forma que os escolhidos estrelas ficam no centro, e os rejeitados vão para a periferia.



No gráfico a seguir, apresentado por Northway, de um sociograma com escolhas recíprocas, a zona I apresenta a média de 7 escolhas; a zona II, 4, 5 ou 6; a zona III, 1, 2 ou 3 escolhas; e a zona IV, nenhuma escolha.



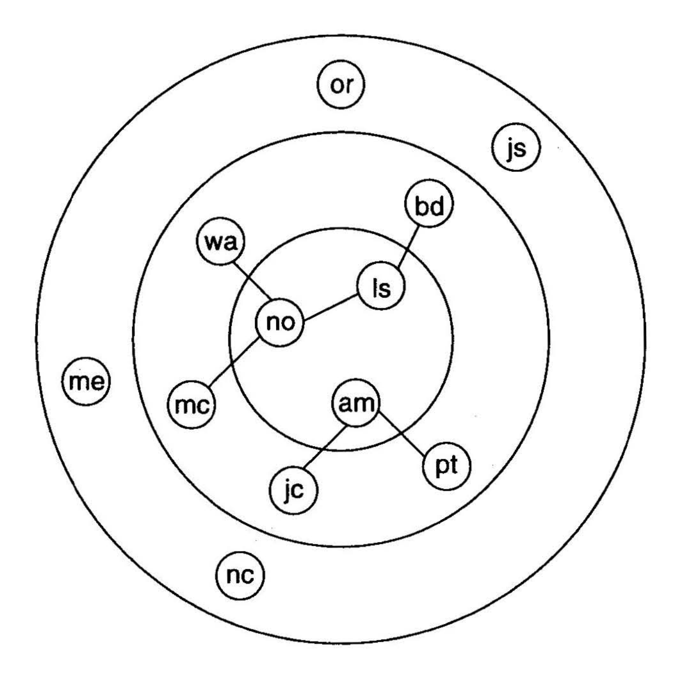
F foi o mais escolhido, em seguida vêm **H, A, B, b, K.** No círculo IV encontram-se aqueles que não receberam nenhuma escolha, isto é, **E** e **O.**

Os sociômetras têm achado mais interessante e produtivo para a análise a representação de sociogramas parciais, em vez da representação de todo o grupo:

a. sociograma das duas primeiras preferências;
b. sociograma das duas primeiras rejeições;
c. sociograma de preferências recíprocas;
d. sociograma de rejeições recíprocas;
e. sociogramas individuais (átomos sociais).

Segundo Bastin, na confecção de um sociograma de preferências recíprocas devem-se traçar três círculos concêntricos, que delimitem três superfícies. Os três círculos têm a seguinte destinação:

- *Círculo central:* reservado aos indivíduos mais populares.
- *Círculo intermediário:* os indivíduos que não têm uma nota muita significativa.
- *Círculo exterior:* os indivíduos isolados.



no e **ls** são os elementos mais votados, isto é, que obtiveram o maior número reciprocidades.

bd, me e **jc** são os elementos que obtiveram número médio de reciprocidades, finalmente, **nc, me, ob** e **js** aqueles que não tiveram escolhas.

2.3.1 *TESTE SOCIOMÉTRICO COM MOTIVAÇÃO*

Após aplicação do teste sociométrico, há necessidade de entrevistar os alunos, a fim de pesquisar a motivação das escolhas, o rechaçamento e as indiferenças. Assim, poder-se-ia elaborar um questionário como o que se segue:

1. Por que escolheu você José?
2. Seu pai aprovaria sua escolha? Sua mãe?
3. Seu professor aceitaria sua escolha?
4. Você escolheu pensando ser seu amigo um esportista, ou um bom colega?

Além dessas perguntas, outras poderão surgir ou serem acrescidas, visando fundamentar as escolhas quanto a sexo, raça, formas de cooperação, preferências escolares, situação social dos indivíduos, esportes, laços de amizade, vizinhança e semelhança psicológica.

Bastin procura, na interpretação dos índices, das preferências valorizadas, rodear-se de numerosas informações, que permitam auxiliar e completar os diagnósticos emitidos, a partir do teste.

É bom levantar as informações por meio de questionários familiares, ao relatório dos professores, de conversas com amigos e colegas e, ainda, de entrevistas com o interessado.

Provas de personalidade serão elementos úteis para completamento dos dados antes obtidos.

Diz Bastin que "certos autores americanos preconizaram pedir aos indivíduos que indicassem, na folha de respostas, as razões de preferências e rejeições e chegaram até a utilizar uma lista de justificações, entre as quais o indivíduo pode escolher. É evidente que esse processo faz poupar tempo, mas é de temer que dê resultados muito superficiais. Com efeito, o indivíduo tem dificuldades, muitas vezes, em ver claro rapidamente, nas razões intelectuais ou afetivas de suas preferências ou rejeições; a maior parte deles não se preocupa em ponderar as respectivas razões, tendendo a responder ao acaso. Além disso, a experiência mostrou que uma conversa, mesmo de breve duração, esclarece muito mais que tais questionários estandardizados".

Temos realizado entrevistas com alunos, após a aplicação do teste sociométrico.

Perguntamos ao menino:

— Você gosta de sua turma?

— Gosto. Eu me dou bem com quase todos, porém o José me aborrece muito, vive me cutucando na aula, quase não posso prestar atenção.

— Por que você escolheu Luís como companheiro de trabalho?

— Olha, eu acho que gosto de outros também, como Antenor, Pedro e Jorge, mas o Luís é meu vizinho e nós estamos sempre juntos indo à escola, ou voltando dela.

Noutra entrevista, pudemos verificar que uma aluna havia escolhido outra não por simpatia, mas porque tinha verificado "que ninguém a escolheria, coitada, tão só, tão esquecida..."

"Na prática corrente", diz Bastin, "claro que é inútil fazer esse questionário a todos os alunos da classe, para obter uma perspectiva satisfatória dos móveis das relações interpessoais. Uma conversa com os indivíduos sociometricamente caracterizados (populares, excluídos, isolados, núcleos de reciprocidade...) pode ser suficiente. Muitas vezes mesmo cinco ou seis membros bem escolhidos permitem colher razões bastante significativas.

Poder-se-ia fazer, então, uma objeção. Como conciliar essas conversações com o caráter confidencial prometido, quando da administração do teste?

Tem-se de agir com prudência e saber fazer a distinção entre o que se pode dizer e o que deve ficar em silêncio. É evidente que o aspecto negativo da situação sociométrica só pode ser tocado com infinitas precauções e que o psicólogo nunca pode responder a uma pergunta direta do indivíduo. Parece possível, no entanto, e apesar dessas condições, conduzir uma conversa frutuosa..."

2.3.2 INTERESSE SOCIODINÂMICO

Perguntar-se-ia se uma classe apresenta sempre interesse pelas provas sociométricas. A experiência tem comprovado que não, o que é um sinal de alerta aos professores que repetem numerosas vezes a prova tipo sociograma em suas classes.

Notou Moreno que há debilitamento do interesse e diminuição da expansividade afetiva à medida que se multipliquem as provas, ou que se repita o mesmo teste.

Observamos esse fato no teste de relacionamento que aplicamos num grupo, durante um mês, repetindo-o semanalmente. O total de contactos não apresentou o volume de indicações que esperávamos, havendo declínio de interesse.

Segundo Moreno, há um número de abstenções assim discriminadas:

Escolhas	% de abstenções
1ª	8
2ª	16
3ª	16
4ª	20
5ª	44

O limite final do interesse sociodinâmico da expansividade afetiva denomina-se *entropia social.*

Poder-se-ia representar o fenômeno assim:

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
70					
60					
50					
40					
30					
20					
10					
0					

A tendência normal na escolha é aumentar o número de votos dos escolhidos nas primeiras vezes e ir diminuindo o número de escolhas dos isolados que, à medida que o teste se repete, vão-se tornando cada vez mais isolados. É um efeito sociodinâmico do processo de escolha.

2.3.3 TESTE DE PERCEPÇÃO SOCIOMÉTRICA

Moreno propõe o chamado "teste de percepção sociométrica", através do qual o indivíduo passa por seis etapas de verificação de sua percepção de rejeições, de eleições e de indiferenças, em relação aos elementos constitutivos do grupo.

Acentua que há aspectos conativos e cognitivos na inter-relação dos elementos grupais.

Há elementos que possuem certo grau de intuição sociométrica, isto é, que intuem seu *status* sociométrico em relação ao *status* real do grupo. Outros, no entanto, ignoram ou passam a vida ignorando sua verdadeira posição no grupo.

Os *astros*, que recebem grande número de eleições, não raro, ignoram ou não correspondem às solicitações simpáticas que lhes são dirigidas.

Propõe justamente Moreno o teste de percepção sociométrica, ao lado do sociograma, a fim de associar o aspecto cognitivo ao aspecto conativo da inter-relação humana.

As etapas apresentadas por Moreno são as seguintes, no teste:

1. O indivíduo esboça todas as situações em que atualmente se encontra compreendido e atribui a cada pessoa que participa nela seu papel característico.
2. Esforça-se por tornar claro, ante seus próprios olhos, os sentimentos que experimenta a seu respeito. Crê tomar parte num teste sociométrico e escolhe ou rejeita seus companheiros, ordenando suas preferências ou suas rejeições, apresentado suas razões.
3. Procura adivinhar o que experimenta cada um de seus companheiros a seu respeito e descobrir suas razões.
4. Procura imaginar os sentimentos que experimentam seus companheiros entre si.
5. Tendo terminado sua própria auto-estimação, pode solicitar a qualquer colega que conheça bem sua situação que proceda a uma avaliação a seu respeito, independentemente da sua.
6. A validez e a fidelidade dos dados de um teste de auto-estimação sociométrica podem ser determinadas mediante a aplicação de um teste sociométrico clássico. Deste modo, pode-se comparar a intuição do indivíduo tanto com respeito a seu *status* sociométrico como em relação a seu *status* real.

Experimentamos uma modificação do teste de auto-estimação sociométrica de Moreno para facilitar sua aplicação em classes escolares.

Aproveitamos os elementos telêmicos do teste de espontaneidade, isto é, cólera, medo, simpatia, antipatia, indiferença e necessidade de domínio.

Pedimos aos alunos que atribuíssem nota a esses elementos, com a graduação 0 —1 —2 — 3, assim: 0, ausência do traço; 1, pode ser notado; 2, dominância do traço; 3, acentuação excessiva do traço.

A ficha foi apresentada da seguinte forma:

Instruções: Procure preencher esta ficha, pensando em seus colegas, nas relações que têm tido com eles em aula, nos intervalos, no recreio, na cantina, na biblioteca, enfim, em qualquer oportunidade em que você tenha podido apreciá-lo ou conhecê-lo.

Procure descobrir também o que seus colegas pensam de você.

Ao lado de cada nome de seu colega, coloque os algarismos 0 —1— 2 — 3, assim:

0 (zero), não pude notar nada com relação a esse traço (cólera, medo, simpatia, antipatia, indiferença, necessidade de domínio).

1. Um pouco.
2. Sinto perceber medianamente esses traços.
3. Sinto cólera, medo, simpatia etc. de forma acentuada em relação aos colegas.

Nomes	**O que sinto por eles**					
	Medo	**Cólera**	**Simpatia**	**Antipatia**	**Necessidade de domínio**	**Por quê?**
Pedro						
José						
Luís						
Antônio						
Artur						
Mário						
....						

Em outra ficha, ou na mesma, substitui-se o item *O que sinto por eles* por este outro: *O que eles sentem por mim.*

Outrossim, é importante verificar qual a percepção sociométrica de um aluno em relação ao grupo e à sua classe. Como ele se situa no grupo, como se julga situado e como julga a posição dos outros. Neste caso, temos lançado mão da seguinte ficha de avaliação.

Instruções: Procure preencher esta ficha, assinalando o que você acha que seus colegas sentem uns dos outros, em relação aos seguintes itens: *medo, cólera, simpatia, antipatia, indiferença, necessidade de domínio.*

Inclua também seu nome e expresse o que você acha que os outros sentem a seu respeito, escrevendo na coluna correspondente aos nomes.

Nomes	O que eles sentem uns dos outros						
	Pedro	José	Luís	Antônio	Artur	Mário	Roberto
Pedro							
José							
Luís							
Antônio							
Artur							
Mário							
Roberto							

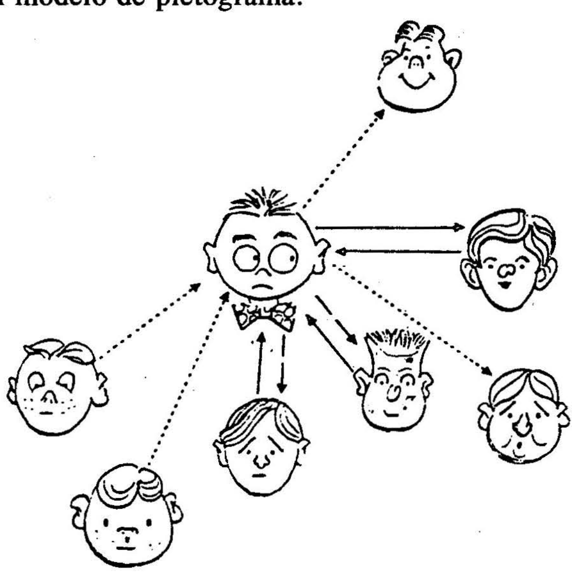
Temos aplicado o teste com bons resultados, não só no curso ginasial, como também em faculdades de filosofia.

2.3.4 PICTOGRAMAS

Há diversas formas de representação de sociogramas; a imaginação ou a criatividade de cada um irá sugerindo reformulações dos modelos primitivos.

Mary L. Horthway e Lindsay Weld sugerem os chamados pictogramas, em que os triângulos e os círculos são substituídos por fotografias dos meninos. O emprego de pictogramas facilita a identificação dos alunos e, conseqüentemente, a interpretação dos fatos sociométricos.

A seguir, um modelo de pictograma.



2.3.5 LIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIOMÉTRICOS

Dizem Mary L. Northway e Lindsay Weld que, durante os últimos 25 anos, milhões de crianças, adolescentes e adultos participaram de testes sociométricos em escolas maternais, grupos escolares, ginásios, hospitais, acampamentos, quartéis, indústrias, empresas comerciais, comunidades rurais, urbanas, e em culturas primitivas européias e americanas.

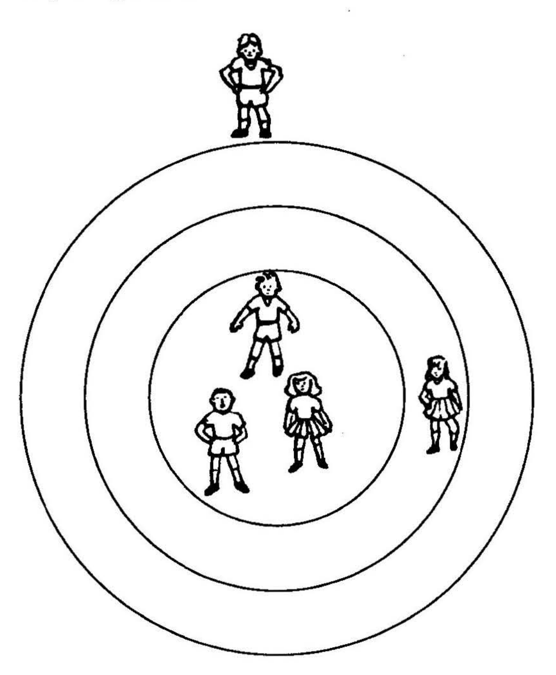
Alguns fatos fundamentais e valiosos para o estudo dos seres humanos e, em especial, para o professor, puderam ser extraídos, conforme evidenciamos a seguir.

a. *As preferências são universais*

A preferência é um fato fundamental da vida humana e devemos levar esse aspecto em consideração sempre que pensemos em organização social e façamos planos para ela. Cada indivíduo descobre que existem pessoas no grupo com as quais simpatiza e pelas quais se sente atraído.

Felizmente, tais preferências variam de indivíduo para indivíduo.

Outro modelo de pictograma:



Não sabemos bem por que um menino tem valor para outro. Acredita-se que esse aspecto esteja em relação com os potenciais e as características de personalidade. Os indivíduos se sentem mais espontâneos e tranqüilos quando estão em companhia de outros cuja personalidade lhes dá mais segurança.

b. *As preferências não são iguais*

Não se deve acreditar, como o fazem alguns pais e mestres, que os indivíduos devam estimar-se ou preferir-se *por igual*, nem que igual soma de afeto deva ser distribuída. Ainda, em famílias, a parcela de afeto distribuída aos filhos pelos pais não é inconscientemente a mesma. É humano, ao professor, sentir que não gosta de todos os alunos por igual e, se assim age, isso é *humano*. Nas relações humanas, não há imparcialidade absoluta. Não existe sociedade em que todos se queiram por igual.

c. *Nossas preferências não são as melhores*

Por efeito de "aura" acabamos acreditando que as pessoas que escolhemos são as melhores, as mais cultas, as mais inteligentes, as mais honestas, as mais amigas. Nós apenas "vemos" nas pessoas que escolhemos aquelas qualidades que desejaríamos elas tivessem ou "nós tivéssemos". Temos tido mais oportunidade de compartilhar com essas "escolhidas" nosso afeto e nossas relações do que com aqueles que não escolhemos. Uma pessoa que não escolhemos e com a qual não simpatizamos não teve a oportunidade de nos demonstrar como ela é atraente, amável, inteligente.

Uma pessoa nos agrada não em razão de suas qualidades, mas pelo fato de percebermos nela essas qualidades que nos agradam.

d. *Criamos um mundo social desagradável*

Quem trabalha com grupos humanos deve perceber que, aceitando suas preferências, não deve criar um mundo social desagradável como uma entidade, um grupo de indivíduos indesejáveis e maus. Numa classe é comum o professor *criar* uma pandilha de alunos maus ou uma classe má em relação a outras. Quando entendermos que nossas preferências não são as preferências de outro professor, estaremos compreendendo os matizes da vida social, bem como que cada um tem suas preferências e ninguém é preferido por todos.

e. *A pedagogia das preferências*

Quando estamos com aqueles que escolhemos sentimo-nos mais relaxados e mais "nós mesmos", dando mais expansão à nossa personalidade, com suas potencialidades e qualidades. A inibição nos invade quando não temos os companheiros preferidos para brincar, divertir, trabalhar e estudar. O menino tímido e inseguro deverá ter muitas oportunidades de trabalhar com seus companheiros preferidos, pois sabe que o apoio deles o ajudará a sentir-se seguro de sua própria capacidade.

f. *Os Indivíduos diferem em seu potencial social*

"Esta é outra coisa que pudemos comprovar através dos estudos", diz Northway e Weld, "ou seja, que em todos os grupos a pontuação sociométrica varia desde os mais altos graus aos mais baixos. Geralmente, os adultos mantêm constante o *status* sociométrico, enquanto nas crianças ele varia consideravelmente, ainda quando, no nível da escola maternal, a criança mostra certa tendência em manter seu *status* sociométrico. Assim como existem diferenças individuais na capacidade intelectual, existem também diferenças individuais na capacidade social. Portanto, este é também um fato de vida social que devemos aceitar, mas que de nenhuma maneira leva implícita a afirmação de que os que têm um potencial social mais elevado são sempre 'melhores' que aqueles que têm potencialidades inferiores. Significa, especificamente, que os que possuem um potencial mais alto desempenham um rol diferente no grupo; e como nossos grupos tendem a diferençar-se em líderes e seguidores, diretores e subordinados, é importante insistir em que cada grupo ofereça as melhores oportunidades para o desenvolvimento e a expressão dos distintos potenciais sociais dos indivíduos que o compõem. Nenhum líder pode existir sem seus seguidores, assim como nenhum grupo depende das capacidades e da expressão delas em todos aqueles que o constituem.

O fator mais importante é que a pessoa encontre seu próprio nível social satisfatório. A criança com um QI 100 é capaz de sentir-se tão feliz e valiosa como a criança que tem um QI 160, a menos que se faça sentir que deveria ser mais inteligente do que é. De idêntica forma, a criança que possui um potencial social baixo pode estar tão contente e satisfeita como a que tem um potencial mais elevado, sempre que não se faça sentir que deve ser mais popular ou que estaria em 'melhores condições' se tivesse nível social mais alto. A conveniência da popularidade é uma noção típica do Novo Mundo. Com demasiada freqüência pressionamos as crianças para que cheguem a distinguir-se socialmente e ocupem posições mais destacadas, fazendo-as sentir-se insatisfeitas com suas relações sociais perfeitamente adequadas. Na realidade, existe ampla variedade de personalidades 'sãs' e a criança que desfruta de suas próprias relações de forma tranqüila e eficiente, aceitando sua posição relativamente baixa dentro do grupo, pode sentir-se tão satisfeita e segura como a que tem um potencial social mais elevado... e às vezes mais ainda".

g. *Ninguém é preferido de todos*

Continuam as autoras a analisar aspectos interessantes, proporcionados pelos estudos sociométricos. Essas pesquisas revelam-se de particular interesse ao professor.

Pesquisas sociométricas revelam que nenhuma pessoa, em um agrupamento humano, consegue capitalizar a preferência de todos. Tem-se verificado que a pes-

soa que recebe maior número de escolhas não vai além de 40%. Numa classe de 50 alunos, aquele que recebeu maior número de escolhas não foi além de 20.

Ao professor cumpre esclarecer ao aluno que a ausência de preferência não significa antipatia e sim indiferença. Este fato tem de ser aceito e, por mais esforço que façamos, não raro não conseguimos convencer a pessoa a nos apreciar. Deve aprender — e aqui a importância que cabe ao professor, ao orientador educacional — que como há pessoas que não sentem preferências por ele, ele também não é obrigado a mostrar preferências por todos seus colegas. Por isso nem tudo que fazem é importante para todos os outros, e sim para os amigos que escolheram. É preciso ensinar crianças e adolescentes a trabalhar com a "indiferença social". Principalmente os adolescentes sentem este aspecto do relacionamento humano.

Se os professores não podem distinguir igualmente as preferências que sentem por seus alunos, é necessário que procurem ser retos, justos, com os não-eleitos.

h. *Idade influi na variabilidade do teste sociométrico*

A experiência tem comprovado que, quanto menor é a idade das crianças examinadas, maior é a diferença de um teste para outro, no mesmo indivíduo. Isto não quer significar que o teste não sirva para crianças de pouca idade, mas, pelo contrário, prova que as preferências (simpatias ou antipatias) mudam muito nas crianças, mais que nos adolescentes, e nestes mais que nos adultos.

É interessante que o professor, por isso, realize diversas aplicações do teste sociométrico, compare os resultados e não confie apenas numa aplicação só realizada no início do ano letivo.

Quanto maior é o tempo decorrido entre uma aplicação e outra, mais acentuadas são as diferenças das medidas obtidas.

i. *Escolhas sociométricas diferem em certa medida das relações sociais que observamos*

Mary L. Northway responde, afirmando que:

> "em comparações realizadas entre as escolhas efetuadas por crianças em um teste sociométrico e seus contatos sociais reais, encontramos que ambas são similares, mas não idênticas. Este resultado era previsível, mas, freqüentemente, há bastante diferença entre os companheiros com quem uma criança joga realmente e aqueles com quem gostaria de jogar. Os companheiros escolhidos por uma criança podem não querer jogar com ela, ou desenvolver atividades que não a incluem ou não podem incluí-la. A criança que manifesta o desejo de jogar com um companheiro determinado pode, em uma situação da vida real, sentir timidez ou inibição para abordar o problema de alguma maneira prática. Também pode acontecer que

se interesse por uma atividade especial e se concentre nela, em lugar de fazê-lo naquela que interessa a seu companheiro 'escolhido'. De tudo isso concluímos que nem os juízos do professor nem os resultados do teste sociométrico são errôneos; diremos, melhor, que são distintos e, em lugar de se excluírem, complementam-se.

Embora o *status* sociométrico possa diferir do juízo do professor acerca da popularidade dos escolares de seu grupo, foi comprovado que, em geral, ditos julgamentos coincidem em grau considerável com os resultados do teste de *status* sociométrico. A concordância não é perfeita, dado que algumas crianças se disfarçam socialmente, por assim dizer, e seus 'disfarces' sociais podem ser bastante enganosos. Algumas crianças são apreciadas pelo grupo muito mais do que poderíamos supor, e por qualidades que dificilmente imaginaríamos como tais. Trata-se de crianças que, geralmente, são tranqüilas e eficientes e sem nenhum encanto ou atrativo especial; que estão, no entanto, firmemente integradas no grupo, ainda que isto não se perceba com facilidade. Outros, pelo contrário, são muito menos estimados pelo grupo do que se poderia supor. São, em geral, aqueles que atraem pessoalmente o professor, que 'não molestam nem criam dificuldades, mas que, no entanto, resultam pouco atraentes a seus companheiros de classe'".

j. *Expectativa dos professores e testes sociométricos*

A expectativa dos professores é de que os alunos que são "bons" e estudam bastante, ou que exerçam algum tipo de liderança, obtenham sociometricamente pontos mais elevados do que os que realmente recebem.

O fato de que os juízos dos professores difiram dos resultados dos testes não implica que ambos ou um deles estejam errados. *O professor emite seus juízos baseando-se na forma como ele vê as crianças; estas efetuam suas escolhas baseadas na forma como se vêem mutuamente.*

Para obervar essas diferenças, sugere M. L. Northway aos professores que realizem uma investigação da seguinte maneira:

- Confeccionar uma lista das crianças que acredita que serão as mais escolhidas.
- Idem, das crianças que acredita sejam as menos escolhidas.
- Escrever o nome de cada criança e, ao lado, o nome dos companheiros que acredita que o menino escolherá.

Uma vez obtidos os resultados, e avaliados os testes sociométricos, deve-se analisá-los para ver se seus juízos coincidem ou diferem. Deve o professor analisar com muita atenção aquelas crianças com as quais houve discrepância muito acentuada entre as opiniões pessoais e os testes sociométricos, e principalmente aqueles nos quais se baseava na *opinião pessoal* para tratá-los.

2.4 PROBLEMAS DE INTEGRAÇÃO

2.4.1 GRUPOS EXTROVERTIDOS E INTROVERTIDOS

As escolhas de uma pessoa sobre outras podem recair nas do próprio grupo: diz-se aí que ele é introvertido; caso contrário, denomina-se extrovertido.

O grupo introvertido é mais coeso, mais infenso a novidades e dificilmente se desagrega. Não aceita facilmente inovações. As pessoas têm um nível de idade mais ou menos comum, bem como interesses semelhantes.

Em nossa experiência, encontramos um grupo de alunos de um 4º ano de Pedagogia fortemente introvertido, ainda que grande parte de seus membros fossem elementos extrotensos. Era um grupo coeso, ciente de si, cioso de seu nome, responsável, infenso às influências de outras classes ou de outras seções. Liderava, na Faculdade. O nível de idade era, de modo geral, uniforme.

Para seleção de grupos introvertidos e extrovertidos, deve-se realizar a pesquisa com o sociograma, assinalando-se as escolhas realizadas no interior do grupo e as efetuadas fora dele.

O indivíduo que escolhe mais fora de seu grupo não está integrado a ele, e, logicamente, não se sente bem em seu convívio.

Sobre um aluno que não lograra aprovação num ano letivo, e mudara de classe, o sociograma revelou grande número de escolha no grupo a que pertencera, antes da reprovação.

É certo que sua reprovação resolvera o problema escolar (intelectual — de aproveitamento), não, porém, o sociodinâmico e afetivo.

Kurt Lewin analisou, em *Ecologia psicológica*, a teoria dos *canais* e dos *porteiros* e como transpor estes para ter acesso aos canais que conduzem aos grupos.

Sem dúvida, por sua própria estrutura, o grupo introvertido oferece maior número de *porteiros*, que são aqueles elementos que controlam os vários canais que conduzem ao grupo, já que quaisquer mudanças a serem feitas terão de ser efetuadas através dessas pessoas.

A estrutura do grupo não se modificará enquanto as forças que determinam as decisões dos porteiros não se modificarem.

> "Suas decisões dependem em parte de sua ideologia — isto é, do seu sistema de valores e crenças, que determinam o que consideram 'bom ou mal'— em parte pelo modo por que percebem a situação particular. Assim, se pensamos tentar reduzir a discriminação dentro de uma fábrica, um sistema escolar ou qualquer outra *instituição organizada*, consideraríamos a sua vida social como alguma coisa que se desenrola através de canais. Vemos que existem dirigentes ou conselhos que decidem quem deve ser

incluído na organização e quem deva permanecer fora. As técnicas de discriminação, nessas organizações, estão intimamente ligadas àqueles mecanismos que fazem com que a vida dos membros de uma organização se desenvolva em determinados canais. Assim, a discriminação está ligada basicamente a problemas de direção, com as ações dos porteiros, que determinam o que se faz ou o que não se faz."

a. *Indiferenças — dinâmica da neutralidade*

Tem-se verificado que, nas escolhas, há indivíduos, grupos e comunidades, bem como classes escolares, que acentuam o número de indiferenças. Isso nos leva a perguntar: Por que é o indivíduo neutro em suas escolhas, ou por que não mostra interesse por elas? Por que grande número de indiferenças no teste sociométrico?

Moreno estudou a chamada "dinâmica da neutralidade", verificando que a inércia social se deve, principalmente, a fatores de ordem cultural.

Há em São Paulo, como em qualquer Estado ou país, cidades em que a chamada inércia social se revela com maior intensidade, supondo a influência também de fatores não psicológicos.

Kurt Lewin esclarece que "qualquer tipo de vida de grupo ocorre com certas limitações do que é e do que não é possível, do que poderia e do que não poderia acontecer. Os fatores não psicológicos de clima, comunicação, lei do lugar, ou organização são uma parte freqüente dessas 'limitações externas'. A primeira análise do campo é feita do ponto de vista da 'ecologia social': o psicólogo estuda dados 'não psicológicos' para verificar o que esses dados significam na determinação das condições limítrofes da vida do indivíduo em grupo".

Às vezes, impera o preceito moral de que se deve querer a todos de igual maneira.

— Está tudo bem

— Tanto faz este como aquele.

— Não ponho objeção.

Os pais escolhem as escolas para seus filhos, organizam suas relações de amizade, determinam os livros que devem ler, a ocupação de suas horas de lazer; os professores escolhem os melhores métodos de ensino. Quando isso acontece, há um aumento do número de indiferenças.

No entanto, há escolas que se caracterizam por uma espontaneidade excessiva e uma agressividade fora do comum, ao passo que outras são passivas e neutras.

Poder-se-ia perguntar: Qual é a situação em que se verifica grande número de indiferenças, e aquela em que esse número é pequeno?

Há sociedades *hipomaníacas*, com índice débil de preferências, como há sociedades *hipermaníacas*, com índices elevados de escolhas.

— Qual é a dinâmica da neutralidade? — pergunta Moreno.

— Por que um indivíduo é neutro em suas escolhas, ou não mostra interesse por elas? Por que é grande o número de indiferenças?

"Um indivíduo é", afirma Moreno, "ou pelo menos se declara indiferente ante a questão de saber se A ou B ou qualquer outro será seu vizinho nas refeições ou na classe; importa-lhe pouco associar-se com A ou B ou com outra pessoa. Ou, também, um indivíduo começa por sentir simpatia por A, B, C e, após pouco tempo, torna-se indiferente com respeito a eles; não lhe importa saber se seguirão, estando com ele, ou se o deixarão; não cuida de conquistá-los. Pelo contrário, um indivíduo A, que só sentia indiferença para com seus companheiros de trabalho, de jogo ou de existência, paulatinamente se liga a eles e não desejaria que fossem escolhidos por outros. Podemos supor que esta inércia social se deva sobretudo a fatores culturais. Em certas civilizações, pode ser uma regra moral opor-se tão-somente a indiferença a toda mudança de relações, porque se supõe que se deva querer a todo o mundo da mesma maneira; por isso não se estabelecerá nenhuma diferença entre tal e qual companheiro de trabalho ou de existência, em resumo, tudo marchará tão bem com um como com outro".

Cremos, juntamente com Moreno, que, "por profundas que sejam as diferenças de estrutura entre a geografia sociométrica de um tipo cultural e a de outro tipo, pode haver um substrato comum, uma *constante sociométrica* subjacente a todas as formas culturais".

Há classes e escolas hipomaníacas, com índice débil de escolhas. Trabalhamos num 4º ano de Pedagogia em que a inércia social atingia nível alto. Classe com oito alunas em que ninguém se interessava por ninguém, nem pelo próprio grupo.

Julgamos curioso levantar o QS (Quociente Social) desse grupo, através de um índice de indiferença, se assim pode ser dito.

Aplicada a técnica sociométrica de escolha de companheiros de trabalho, analisamos os seguintes dados.

a. A aluna que ofereceu o maior índice de escolhas.
b. O número de escolhas dessa aluna representou o número máximo de escolhas esperado por indivíduo.
c. Daí calculamos o QS, dividindo o total de escolhas esperadas no grupo, pelo número de escolhas reais.

Exemplo: A aluna JM escolheu três companheiras. Se todas tivessem escolhido também três companheiras, o total de escolhas seria 24 (8 x 3).

Houve no grupo apenas oito escolhas reais, na totalidade.

Então:

$$\frac{\text{Total de escolhas esperadas}}{\text{Total de escolhas no grupo}} \quad \text{x} \quad 100$$

$$\frac{8}{8 \text{ x } 3} = 33\%$$

O QS desse grupo é 33, acentuadamente hipomaníaco. Poderá ser considerada também a constante sociométrica do grupo, ou seu substrato sociométrico, com as variações individuais. Assim:

a b c d e f

substrato sociométrico

a, b, c, d, e, f, = escolhas efetuadas pelos indivíduos

b. ***Teste de espontaneidade***

Acha Moreno que a noção de idade mental que tanto preocupou os psicólogos do passado deve ser deixada de lado, e substituída por conceito mais amplo, que possa abranger o aspecto social e afetivo, ao lado do intelectual. Uma pessoa pode ter elevado nível mental, aliado a baixo desenvolvimento social e afetivo.

Não há paralelismo na evolução dos três aspectos — intelectual, social e afetivo —, como se pode concluir do gráfico a seguir.

Intelectual Social Afetivo

100

75

50

25

0

c. *Aspectos da evolução*

Representa um indivíduo com um QI elevado, porém com baixo desenvolvimento afetivo-social.

Testa Moreno, através de situações-vivência, a liberação de emoções, como medo, cólera e simpatia, diante de pessoas que formam o átomo social do indivíduo testado. A esse teste chama Moreno "teste de espontaneidade".

O indivíduo recebe instruções constantes da ficha a seguir.

FICHA DE DINÂMICA DE GRUPO
Teste de espontaneidade

Nome ____________________
Data ____________________ Grupo ____________________
Observações ____________________

Nome	Cólera	Medo	Simpatia	Antipatia	Indiferença	Necessidade de domínio

"Procure provocar em você uma emoção que experimenta em presença de X; esta emoção pode ser de cólera, medo, simpatia, ou uma necessidade de dominação. Imagine que se ache em uma situação na qual você se satisfaz em encontrar com X, situação na qual experimenta uma emoção particular, tanto como tudo o que sente sinceramente neste momento. Não pense apenas na pessoa que está diante de você; pense nela como efetivamente aparece na vida de todos os dias. Chame-a pelo seu verdadeiro nome e comporte-se com ela como todos os dias. Quando conseguir liberar uma dessas emoções, procure continuar a cena com seu companheiro, até o seu final, exprimindo todas as suas experiências vividas — emocionais, intelectuais e sociais."

O teste é efetuado, colocando-se a pessoa diante de cada um dos indivíduos com os quais tenha estado em relação, de acordo com o que revelou o teste sociométrico.

Acredita Moreno que o valor do teste reside na espontaneidade com que é realizada a prova.

Realizamos a prova com estudantes secundários e, dada a impossibilidade de efetuá-la da forma como preconizou Moreno, em virtude do grande número de alunos de nossas escolas, efetuamo-la por escrito, com a orientação que segue. As instruções foram as seguintes:

> Qual a emoção que você experimenta — cólera, medo, simpatia, necessidade de domínio, antipatia, indiferença, na presença das pessoas abaixo relacionadas. Imagine-se numa situação em que você se sente satisfeito (ou não) ao encontrar-se com as pessoas relacionadas a seguir; situação (num baile, numa escola, num cinema, num clube...) em que experimenta essas emoções como se estivesse diante da pessoa. Não pense senão na pessoa cujo nome está e foi citado; pense nela tal qual aparece na vida de todos os dias. Dê nota de 0 (zero) a 3, de acordo com a intensidade da emoção.

Nomes	Cólera	Medo	Simpatia	Antipatia	Indiferença	Necessidade de domínio
Orlando Maffei	0	0	3	0	0	0
Teresa Lessy	0	1	3	0	0	2
Alex Coss	3	1	0	3	0	0

A relação deverá conter todos os nomes dos alunos da classe, servindo como análise posterior e complementar ao teste sociométrico, através do qual se motivam as escolhas.

Cada aluno receberá uma ficha da qual consta também seu nome. Deverá também atribuir nota a si próprio, para uma avaliação posterior de *auto* e *heterojulgamento*.

Aplicamos o teste numa classe de 4º ano de Pedagogia, com sete alunos, e obtivemos o seguinte resultado: cólera, 0; medo, 0; simpatia, 113; antipatia, 0; indiferença, 0; necessidade de domínio, 4.

Levantamos o QE (*Quociente de Espontaneidade*) do grupo ou de liberação télica. Dividimos o total de escolhas obtidas (no caso de simpatia, 113) pelo número total de escolhas que se deveriam esperar (no caso, 126) e multiplicamos o resultado por 100.

$$QE = \frac{113}{126} \times 100$$

$$QE = 89\ \%$$

O tele dominante, nesse grupo, foi a simpatia, porém um grupo sem agressividade.

Levantamos, depois, o átomo social de cada aluno.

É um grupo social passivo, sem agressividade, com átomo social mais ou menos comum, o que entrava o progresso e emperra a evolução psíquica do citado grupo.

Da aplicação do teste, pudemos colher as seguintes observações:

1. Num grupo ou classe mista, é possível verificar se as escolhas são, no caso de simpatia, antipatia, acentuadamente masculinas ou femininas. Numa classe de faculdade de filosofia, tivemos uma aluna que na corrente télica de simpatia deu um total de 13 unidades exclusivamente a elementos do sexo feminino, o que revela tendência psico-homossexual. Nesse caso, somam-se as escolhas femininas e masculinas em separado, para que se possa analisar a tendência hetero ou homossexual de cada elemento do grupo.
2. Na soma das unidades télicas de simpatia ou antipatia, é possível verificar se o elemento do grupo é introvertido ou extrotenso do sentimento, isto é, em que medida ele libera a corrente télica. Isso poderá até ser calculado numericamente. Assim, num grupo de 10 pessoas, o total geral da corrente deverá ser 30, isto é, 3 x 10 (três é a nota máxima). Se o indivíduo distribuiu 10 unidades de corrente télica, da seguinte forma:

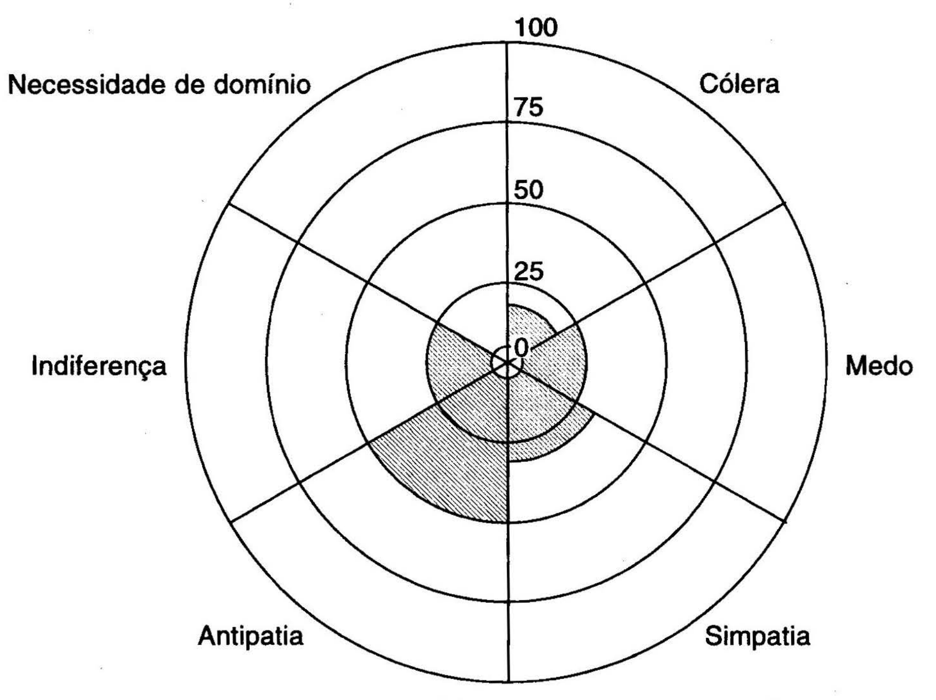
Auxiliadora	1
Narzira	1
Ruas	2
Marcos	0
Cleo	1
Jéter	2
Judith	1
Pótiens	1
Nei	1
Cinira	0
Total	10

Total de simpatia para com o grupo: 10 (dez) unidades télicas

$$QA = \frac{10 \times 100}{30} = 33\%,$$

poderá o professor levantar o índice geral da classe ou do grupo, e verificar (dentro da curva normal) quanto o indivíduo se afasta da norma.

Poder-se-ia levantar um gráfico da corrente télica do indivíduo dentro do grupo, deste modo:



Representação gráfica da corrente télica de JB.

3. Poder-se-á verificar qual a característica temperamental do grupo. Assim, far-se-á a soma total dos alunos do grupo nas notas atribuídas para cólera, medo, simpatia, antipatia, indiferença e necessidade de domínio.
4. Qual o elemento do grupo sobre o qual recai a cólera do grupo, bem como a antipatia, ou medo e o grau em que isso se manifesta.

2.4.2 DISTÂNCIA SOCIAL

Ruth Cunningham propõe uma escala de Distância Social na classe. "O propósito deste instrumento" — diz a autora — "é descobrir o estado social do grupo como um todo, e o grau através do qual os indivíduos e os subgrupos são aceitos pelo grupo e aceitam outros no grupo. Foi idealizado para ampliar o acesso à técnica sociométrica, que permite um número limitado de respostas (por exemplo, três amigos) para incluir uma oportunidade a cada criança de dar uma resposta a cada um no grupo".

É fora de dúvida que o instrumento é válido apenas se forem dadas respostas honestas. Deverá ser usado em situações em que o professor tem alto grau de relacionamento com seus alunos.

Recomenda a autora se utilize esta técnica apenas com crianças com mais de nove anos de idade.

Deverá o professor conversar com seus alunos, dizendo-lhes que está interessado em conhecer como as pessoas no grupo se sentem umas a respeito das outras, pois assim poderá ajudar os alunos a terem um relacionamento melhor.

Reproduzimos a seguir a mencionada Escala que tão bons resultados tem dado na escola para o levantamento da chamada distância social.

ESCALA DE DISTÂNCIA SOCIAL NA CLASSE

Nome ....

Escola ....

Data .... /......... /........ Grau ....

Instruções*: Não gostamos de todos os nossos amigos da mesma forma. De alguns gostamos mais do que de outros. A lista quadriculada a seguir nos indicará qual o grau de conhecimento que você tem de cada colega em sua classe e o quanto eles conhecem de você. Debaixo de cada nome escrito no alto da página, coloque uma cruz, no espaço ao lado do que foi escrito, que mais claramente descreva seu sentimento em relação à pessoa enumerada.*

Quando chegar ao nome dele, assinale no espaço o que melhor descreve o que você julga que a maioria dos rapazes e moças sentem sobre ele.

FOLHA DE RESPOSTAS

Nomes	**A.M.**	**B.S.**	**C.A.**	**D.A.**	**M.C.**
1. Quem eu gostaria de ter como um dos meus melhores amigos.					
2. Quem eu gostaria de ter em meu grupo, mas não como amigo íntimo.					
3. Com quem eu gostaria de estar apenas por alguns instantes, mas não sempre ou por muito tempo.					
4. Não me incomodo com sua presença em nossa classe, mas eu não quero ter nada com ele.					
5. Gostaria que ele não estivesse em nossa classe.					

Depois de respondido o questionário de Distância Social, as respostas passam para outra folha, denominada Folha de Respostas, que poderá ter a seguinte disposição:

FOLHA DE RESPOSTA PARA DISTÂNCIA SOCIAL

Professor ____________________

Escola ____________________

Grau __________ Data ___/___/___

Nomes	Distância Grupo Social	Distância Social Própria

a. ***Interpretação***

Examinando as respostas e calculando os resultados, conforme mostraremos a seguir, terá o professor um instrumento valioso para analisar certos aspectos das relações interpessoais, que o conduzirão a observações posteriores mais precisas dos indivíduos e dos grupos. Tais observações, cuidadosamente completadas por outras, dadas pelos professores, poderão trazer grande contribuição ao conhecimento dessa área.

Uma das primeiras escalas de distância social foi a proposta por Bogardus, em 1925, que estava interessado em medir o grau em que os representantes de diversos grupos nacionais e raciais eram aceitos ou rechaçados. Imaginou ele que, em lugar de realizar distinção entre atitudes favoráveis e desfavoráveis, seria melhor conceber o problema em termos dos graus de *distância* que os indivíduos deveriam manter entre si próprios e os membros de outros grupos. Quanto mais desfavorável fosse a atitude, deste ponto de vista, maior seria a distância social; quanto mais favorável a atitude, menor a distância social. Assim, a dis-

tância social entre dois amigos íntimos seria zero; por outro lado, a atitude de um aluno para com outro que não aprecia representaria uma distância social máxima.

Dodd, numa citação de Theodore M. Newcombe, diz que as distâncias sociais não estão determinadas pela proximidade geográfica nem pela abundância de contatos, mas principalmente por atos definidos, de natureza benévola ou malévola, entre os indivíduos ou grupos. Os processos de cooperação ou conflito parecem ter determinado essas distâncias mais que o mero montante de interação. Desse modo, as distâncias sociais são maiores com respeito a inimigos declarados do que com desconhecidos ou pouco conhecidos.

Fritz Heider esclarece que por "distância social entende-se o grau de proximidade interpessoal que a pessoa aceita. Por exemplo, podemos não nos importar de viver na mesma cidade com uma pessoa, com grupos de determinadas raças ou classes, mas teríamos objeções a viver como vizinhos dessas pessoas. Ou seria possível aceitar a proximidade da vizinhança, mas não a participação no mesmo clube. A aceitação da relação de casamento representa o grau mínimo de distância social, enquanto o ostracismo comunitário representa o outro extremo. Em resumo, a partir da atração de uma interação próxima, os sentimentos são colocados numa escala de positivo-negativo".

b. *Como avaliar a escala*

Atribuir pesos aos itens que forem assinalados ao indivíduo. Assim, para cada aluno, o escore é a soma do número de vezes que seu nome é assinalado para cada item. Por exemplo, o nome de Ronaldo, numa classe de 30 alunos, foi assinalado 5 vezes na coluna 1 (que tem peso l), 8 vezes na coluna 2, 11 vezes na coluna 3 (que tem peso 3), 5 vezes na 4 e apenas uma na coluna 5. Ficaria assim:

$$\begin{aligned} 5 \times 1 &= 5 \\ 8 \times 2 &= 16 \\ 11 \times 3 &= 33 \\ 5 \times 4 &= 20 \\ 1 \times 5 &= 5 \\ \hline \text{Total} &= 79 \end{aligned}$$

A distância social de Ronaldo para com o grupo é de 79.

Verifica-se que, quanto menor o escore, maior a aceitação do indivíduo pelo grupo e menor a distância social.

Estamos também interessados em saber como Ronaldo sente o grupo, qual seu escore de distância social em relação aos colegas. Verificamos o papel de respostas de Ronaldo. Encontramos: que ele assinalou 2 nomes na coluna 1, 5 na 2, 8 na 3, 10 na 4 e 5 na 5.

Assim:

2	x	1	=	2
5	x	2	=	10
8	x	3	=	24
10	x	4	=	40
5	x	5	=	25
Total			=	101

O escore de distância social de Ronaldo para com o grupo é de 101.

Verifica-se que a distância social própria é maior que a distância social do grupo para com ele.

A Escala é completada com um Questionário entregue aos alunos que trabalham na mesma classe ou no mesmo grupo. É o seguinte:

Nome do professor ....

Escola ....

Classe .... Idade Média ....

Rapazes .... Moças ....

Parte I: em poucas palavras, descreva o que você considera como característico deste grupo ou classe (por exemplo, aptidão, os alunos mais isolados, excesso ou falta de colegas mais jovens, baixo ou alto moral, grupinhos, irritável etc.)

Parte II: com base em sua experiência com outros grupos ou classes, assinale cada item para indicar o que você pensa deste grupo, se ele está abaixo ou acima da média normal. Note que a marcação dos itens representa sua impressão do grupo como um todo.

1. *Idade*. (este grupo é) mais velho ...., mais moço .... médio .... (em relação a outros grupos considerados médios)
2. *Fase de desenvolvimento*. Mais maduro .... menos maduro .... medianamente maduro ....
3. *Condições socioeconômicas*. Mais favoráveis .... menos favoráveis .... médias ....
4. *Grau de aceitação um do outro*. Mais receptivo .... menos receptivo .... médio ....
5. *Ativo-passivo*. Mais ativo .... mais passivo .... médio ....
6. *Inteligência*. Mais inteligente .... menos inteligente .... médio ....
7. *Habilidades esportivas*. Mais .... menos .... médio ....
8. *Quantidade de interesses*. Mais .... menos .... mais ou menos ....

9. *Controle de temperamento.* Alto grau de controle .... baixo .... médio ....
10. *Vida grupal.* Gosta muito da atividade de grupo .... pouco .... mais ou menos ....
11. *Atitude para o controle pelos adultos.* Maior aceitação de controle pelos adultos .... menores .... mais ou menos ....
12. *Padrão de atuação do grupo.* Mais democrático .... menos democrático .... mais ou menos ....
13. *Característica de personalidade.* Mais feliz .... mais animado .... mais tenso .... mais aborrecido .... mais apático .... mais dinâmico ....

Finalmente há um inquérito que é entregue aos professores para completar o levantamento da sintalidade da classe ou grupo.

FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO

Escola ....

Grau .... Data ..../........./.........

Professor ....

Instruções: com base em seu trabalho diário com as crianças (jovens) de sua classe, escreva nos espaços seguintes os nomes dos alunos que constantemente apresentam esse tipo de conduta. Coloque tantos nomes quantos você julgue apropriados a cada categoria, ou nenhum, se for o caso.

1.
   a. Usualmente se conforma com os regulamentos da classe, e os aceita.

   ....

   ....

   ....

   b. Precisa de freqüentes recomendações acerca dos regulamentos da classe.
   c. Imprevisível no aceitar os regulamentos da classe.

2.
   a Executa constantemente as tarefas escolares.
   b. Facilmente, deixa de atender às obrigações escolares.
   c. Precisa de excessiva ajuda e atenção do professor.

3.
   a. Espontâneo na contribuição de idéias.
   b. Nunca contribui, a menos que seja argüido.
   c. Autoconsciente no oferecimento de idéias.

4.
   a. Aparentemente brilhante e está indo bem.
   b. Aparentemente lento na compreensão.

5.
  a. Popular com os colegas.
  b. Evitado ou ignorado por outras crianças.

6.
  a. Geralmente parece infeliz.
  b. Apresenta-se tenso, facilmente aborrecido.

7.
  a. Continuamente, procura contato com outras crianças.
  b. Procura excessiva atenção dos adultos.
  c. Constantemente, inicia contato com outras crianças.

8.
  a. Presença regular.
  b. Freqüentemente, ausente por doenças sem importância.
  c. Na escola, parece apático, fatigado ou indisposto.

9.
  a. Geralmente bem vestido.
  b. Comumente desalinhado.

10.
  Tem defeito de emissão:
  a. Enunciação pobre (linguagem infantil).
  b. Ceceio.
  c. Gaguez.
  d. Emissão deficiente de vogais ou consoantes.

2.4.3 ÍNDICE DE AMIZADE

Também é uma das técnicas utilizadas para estudar os indivíduos no grupo e as escolhas feitas, em termos de amizade.

Foi ela idealizada por H. Dimock. Segundo Cartwright, Dimock construiu o índice de amizade para pequenos grupos. "Esta é a razão do número de escolhas feitas no clube, quando cada sócio dá o nome dos 10 melhores amigos, dividido pelo número que poderia ser escolhido no quadro social do clube."

Na escola levantamos o chamado índice de amizade, adotando a orientação dada a seguir:

> Solicitamos aos alunos que indiquem os cinco melhores amigos da classe. Vamos supor que a classe tenha 45 alunos. Destes, foram escolhidos apenas 15. O índice de amizade desta classe seria calculado da seguinte forma:

$$\frac{n^{\underline{o}} \text{ de escolhas (total)} \times 100}{n^{\underline{o}} \text{ de alunos}}$$

Assim:

Nº de alunos escolhidos (isto é, excluídos os indiferentes): 15.

Nº total de alunos da classe: 45.

$$\text{Índice da amizade: } \frac{15 \times 100}{45} = 33\%$$

2.4.4 *ALUNOS REJEITADOS E ISOLADOS*

Num grupo, em sentido contrário aos líderes, aparecem os alunos rejeitados e isolados.

Embora certos psicólogos não tenham dado muita importância aos isolados e rejeitados, socialmente eles se colocam entre os mais sérios problemas de ajustamento social.

O aluno isolado, esquecido dos demais e do próprio professor, porque não "incomoda ninguém", carrega consigo uma carga das mais penosas; não raro, esse ajustamento se faz através de fuga. Acha o *aluno esquecido* que a fuga representa um meio relativamente fácil e compensador de não se expor.

> "Eu posso tentar e falhar, então o melhor é não me tentar expor às *críticas* dos demais e do professor."

Ao professor ele passa despercebido, pois o agressivo chama rapidamente a atenção. O aluno que foge tem muito maior probabilidade de não ser notado, porque não é agressivo, não tumultua a classe ou a escola. O tímido não aborrece ninguém, não agride ninguém, está muito preocupado com suas tarefas e com seus problemas. O professor, de outro lado, está muito preocupado com sua tarefa de ensinar e, assim, ignora o aluno isolado.

No grupo também, em geral, passa sem ser notado, porém aí é muito mais fácil notá-lo e corrigi-lo do que na classe.

Glenn Myers Blair acredita que o desenvolvimento das relações sociais, no caso do isolado, trará benéficos efeitos na aprendizagem individual, pelos seguintes motivos:

1. A segurança que traz a satisfatória relação social livra o aluno da tensão emocional e capacita-o a concentrar-se mais em suas tarefas escolares.
2. A pressão social trazida pelo sentimento de ser aceito pelos colegas aumenta a motivação do aluno para aprender. Isto é particularmente devido tanto ao desejo do estudante de manter seu *status* no grupo

como a seu sentimento de lealdade e de responsabilidade para com os membros do grupo.

3. O crescimento do contato social acompanha muito a necessidade de esclarecimento e reforço das experiências de aprendizagem, ensejando excepcionais oportunidades de trocar idéias com os colegas.
4. O desenvolvimento moral derivado da satisfatória relação social na classe ajuda a criar no aluno uma atitude favorável para as experiências de aprendizagem e para com a escola em geral.

Ao contrário do aluno isolado, o rejeitado é notado por características especiais de personalidade, *status*, condições físicas, econômicas ou sociais. Geralmente agressivo, carreia sobre si a antipatia e os sentimentos hostis do grupo.

O rejeitado acaba por assumir comportamento agressivo, que é uma reação típica de frustração. É compreensível que todo indivíduo rejeitado assuma uma atitude agressiva, como mecanismo de defesa.

Os indivíduos de classes menos favorecidas acabam agredindo oralmente, ou por atitudes, os de classes média e superior.

Um aluno que está frustrado com um colega acaba por agredi-lo. Essa agressão também se verifica no grupo, sendo evidenciada pela verbalização oral da frustração.

Um aluno havia, num grupo de terapia, que agredia todos verbalmente, desinibindo-se da situação frustradora que lhe causava ter nascido em uma cidade diferente daquela onde se encontrava a escola. Na apreciação dos papéis desempenhados pelo grupo, este lhe atribuiu o papel de vilão.

Já que o adolescente não pode agredir diretamente os pais, os professores, os diretores, as autoridades, ele o faz por outros meios.

Um aluno que se sente frustrado, numa classe, poderá descarregar sua frustração sobre um grupo ou um colega.

Glenn Myers Blair apresenta algumas sugestões para ajudar os alunos rejeitados ou isolados no grupo.

1. **Reagrupamento.** Numa classe ou grupo com um ou diversos casos de isolados ou rejeitados, é possível recolocar o aluno em outro grupo, no qual não seja considerado rejeitado ou isolado. Se o sociograma já foi aplicado, ele poderá auxiliar na colocação do aluno ao lado daquele que escolheu, ou pelo qual foi escolhido, ainda que em segunda ou terceira escolha.

   Se possível, o professor poderá colocar o isolado num grupo, no qual se sinta a necessidade de alguém que possua a habilidade que

ele possui; como, por exemplo, caligrafia, capacidade de síntese, bom conhecimento de matemática, boa redação.

Há certos grupos que requerem grande número de atividades, que nem todos os membros possuem. O isolado poderá ser ajudado se lhe for permitido trabalhar num grupo em que suas habilidades sejam solicitadas.

2. **Iniciação gradual.** Não é recomendável mergulhar imediatamente uma criança tímida(isolada) num grupo de trabalho, ou colocá-la diante da classe ou grupo para interrogá-la. Isso poderá causar-lhe um choque muito grande e dificultar ainda mais seu entrosamento no grupo. Deve o professor ir acostumando gradativamente o aluno ao grupo. Isto poderá ser feito, fazendo-o trabalhar com grupos pequenos, no início, ou deixando-o trabalhar com grupos de crianças menores.

3. **Habilidades especiais.** Muitas crianças e adolescentes têm habilidades especiais, as quais compete ao professor descobrir, principalmente em se tratando de alguns esquecidos. Alcançam elas, às vezes, níveis não atingidos por outros.

   Conhecemos um adolescente de 5ª série do 1º Grau, inteiramente esquecido, até que descobrimos que desenhava muito bem, com habilidade especial no traçado de letras. Daí por diante, aproveitamo-lo para escrever no quadro os títulos. Seu *status* melhorou a partir dessa data.

4. **Treinamento em atividades desejadas.** Há atividades que elevam o *status* do adolescente, como jogos, dança e outros. Isso poderá ser um caminho para melhorar sua posição de isolado.

5. **Atividades escolares.** Nas discussões ou em outras atividades escolares, o professor deverá dar especial atenção aos isolados ou rejeitados, aceitando suas idéias, discutindo-as, e promovendo a melhoria de sua posição no grupo. Pesquisas têm provado que muitos professores podem lucrar com uma melhor distribuição de esforço e de tempo neste tipo de atividades.

6. **Orientação.** Às vezes, uma simples sugestão ou conselho poderá mostrar o caminho para que o aluno se integre no grupo social. Talvez o medo de ferir seu ego o leve a evitar o grupo. Outras razões que não perceba contribuem para afastá-lo. Uma conversa com uma pessoa mais experimentada, como o orientador educacional, o professor, ou o diretor, poderá levá-lo a participar do grupo.

Iva Waisberg Bonow elaborou dois excelentes questionários para identificaçã dos isolados e rejeitados, que adaptamos e aplicamos em grupos escolares e esc las secundárias e que transcrevemos abaixo.

a. *Aluno rejeitado — como identificá-lo*

1.	Gosta de ser o centro das atenções	( ) Sim	( ) Não
2.	Zomba de todos os colegas	( ) Sim	( ) Não
3.	Vive desafiando os outros para brigar	( ) Sim	( ) Não
4.	Julga-se superior a todos os outros	( ) Sim	( ) Não
5.	É rejeitado pelo professor	( ) Sim	( ) Não
6.	É manhoso, piegas	( ) Sim	( ) Não
7.	Tem ares de maricas	( ) Sim	( ) Não
8.	É rejeitado pelos líderes	( ) Sim	( ) Não
9.	Tem modos rudes e grosseiros	( ) Sim	( ) Não
10.	Pertence a algum grupo social não bem aceito pelos outros alunos (raça, cor, condição social)	( ) Sim	( ) Não
11.	Gosta de passar por "importante"	( ) Sim	( ) Não
12.	É muito "exibido"	( ) Sim	( ) Não
13.	É diferente do grupo no modo de vestir	( ) Sim	( ) Não
14.	É diferente do grupo em suas atitudes	( ) Sim	( ) Não
15.	Tem algum defeito físico que o torna rejeitado	( ) Sim	( ) Não

Poder-se-á avaliar qual a rejeição do aluno, em percentagem, por esta tabela

Nº de itens	%	Nº de itens	%	Nº de itens	%
15	100	10	66	5	33
14	93	9	60	4	26
13	86	8	53	3	20
12	80	7	46	2	13
11	73	6	40	1	6

É interessante também que o professor verifique se o aluno tem consciênci de que é rejeitado, através de uma entrevista, bem como seu comportamento no intervalos.

1. Tem consciência de que é rejeitado? ( ) Sim ( ) Não
2. Qual seu comportamento nos intervalos?

a. ( ) agressivo
b. ( ) "importante"
c. ( ) cínico
d. ( ) temível
e. ( ) zombeteiro
f. ( ) chorão
g. ( ) malcriado
h. ( ) endiabrado
i. ( ) grosseiro

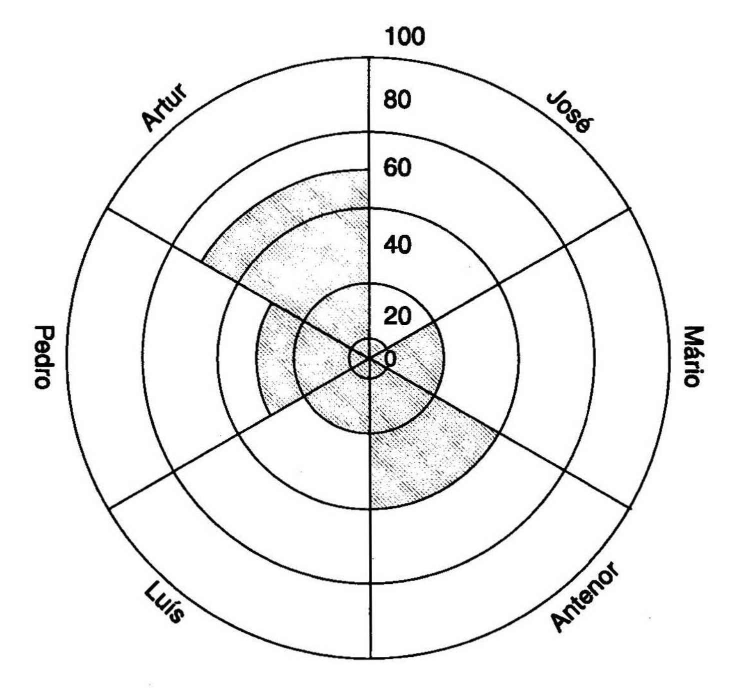


Gráfico das rejeições.

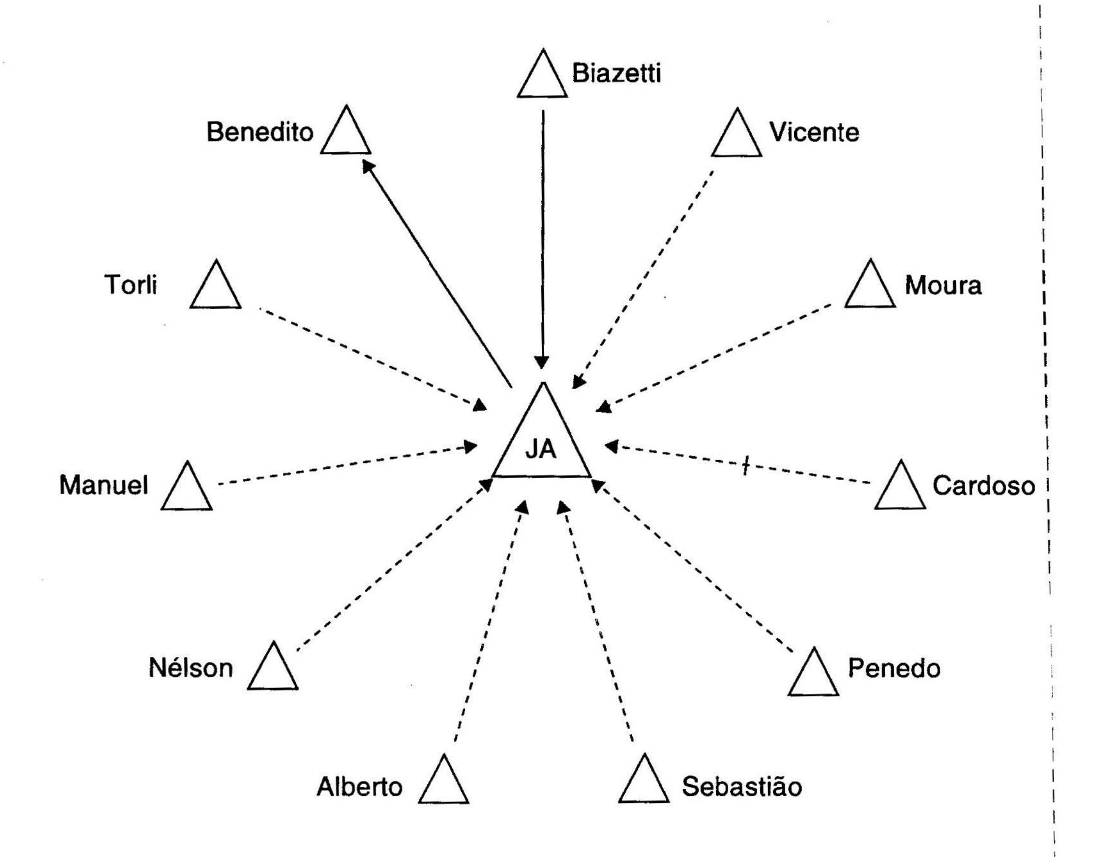
b. ***Aluno isolado — como identificá-lo***

1.	O aluno é muito quieto	( ) Sim	( ) Não
2.	Ele concorda sempre com a opinião dos outros	( ) Sim	( ) Não
3.	Evita discutir com os demais	( ) Sim	( ) Não
4.	Só fala quando é solicitado	( ) Sim	( ) Não
5.	Aprecia trabalhar sozinho	( ) Sim	( ) Não
6.	Não participa dos jogos com os outros	( ) Sim	( ) Não
7.	Evita entrar em contato com os demais colegas	( ) Sim	( ) Não
8.	Chega à escola sempre sozinho	( ) Sim	( ) Não
9.	Não faz esforços para chamar a atenção do professor, preferindo ficar despercebido	( ) Sim	( ) Não
10.	Quando algum colega se aproxima dele, procura afastar-se	( ) Sim	( ) Não

Percentagem de isolamento:

10 itens positivos	100%
9 itens positivos	90%
8 itens positivos	80%
7 itens positivos	70%
6 itens positivos	60%

Damos a seguir o átomo social de José Aparecido, de uma 5ª série do 1 Grau, para análise. Foi rejeitado nove vezes, numa classe de 18 alunos. Eis se átomo social:



José Aparecido obteve nove rejeições: Vicente, Moura, Cardoso, Penedo, Sebastião, Alberto, Nélson, Manuel, Torli.

Escolheu Benedito e foi escolhido por Biazetti. Rejeitou Cardoso, pelo qual também foi rejeitado.

Seu teste de rejeição, realizado pela professora, apresentou-se da seguinte forma:

1.	Gosta de ser o centro das atrações	(x) Sim	( ) Não
2.	Zomba de todos os colegas	(x) Sim	( ) Não
3.	Vive desafiando os outros para brigar	(x) Sim	( ) Não
4.	Julga-se superior a todos os outros	(x) Sim	( ) Não
5.	É rejeitado pelo professor	( ) Sim	(x) Não
6.	É manhoso, piegas	( ) Sim	(x) Não
7.	Tem ares de maricas	( ) Sim	(x) Não
8.	É rejeitado pelos líderes	(x) Sim	( ) Não
9.	Tem modos rudes, grosseiros	(x) Sim	( ) Não
10.	Pertence a algum grupo social não bem aceito pelos outros alunos	( ) Sim	(x) Não
11.	Gosta de passar por "importante"	(x) Sim	( ) Não
12.	É muito "exibido"	(x) Sim	( ) Não
13.	É diferente do grupo no modo de vestir	( ) Sim	(x) Não
14.	É diferente do grupo em suas atitudes	(x) Sim	( ) Não
15.	Tem algum defeito físico que o torne rejeitado	( ) Sim	(x) Não
	(% de rejeição de José Aparecido: 60%)		
16.	Tem consciência de que é rejeitado	( ) Sim	(x) Não

Vicente e Moura, os líderes da classe, foram entrevistados acerca do comportamento de José Aparecido. Ambos deram respostas mais ou menos semelhantes.

— Vicente, que você acha de José aparecido como colega?

— Não gosto dele.

— Por quê? Ele fez alguma coisa para você?

— Ele "amola" muito a gente.

— "Amola" como?

— Ora, vive beliscando a gente, não dá sossego.

— O que mais?

— Não deixa a gente prestar a atenção na aula; a professora não gosta.



Treinamento e Evolução em Grupo

3.1 APRENDENDO A TRABALHAR EM GRUPO

Como desenvolver a capacidade de obtenção de um melhor desempenho na atividades de grupo? Seria isso possível? Como se realizaria?

Como se modifica o comportamento do indivíduo na situação grupal?

Sem dúvida, numa reformulação de comportamento grupal é necessário descongelar atitudes, desaprender normas de agir, enfim, reeducar-se.



Sabe-se que toda mudança é difícil, pois existem barreiras à aquisição de novos comportamentos e ao abandono de atitudes congeladas.

Na aquisição de um comportamento grupal mais eficiente, sem dúvida, algumas tarefas ou etapas intermediárias se fazem necessárias, como:

- desenvolvimento da percepção do outro;
- papéis (*roles*) desempenhados;
- atitudes grupais;
- mecanismos de resistência à atração efetiva;
- desenvolvimento de comportamentos de liderança;
- compreensão dos problemas de comunicação.

Para melhorar seu desempenho e realizar o que se denomina, não com muita propriedade, atividade de treinamento, é necessário que se execute...

...uma forma planejada de praticar e melhorar o que se está fazendo ou o que se terá de fazer no futuro.

Toda reformulação de comportamento grupal, é bom que se entenda, é uma mudança na pessoa. Por isso, considera-se impróprio o termo *treinamento*, pelas conotações que acarreta, em função de sua utilização como adestramento: treinamento físico, treinamento para toalete, treinamento para vôo etc.

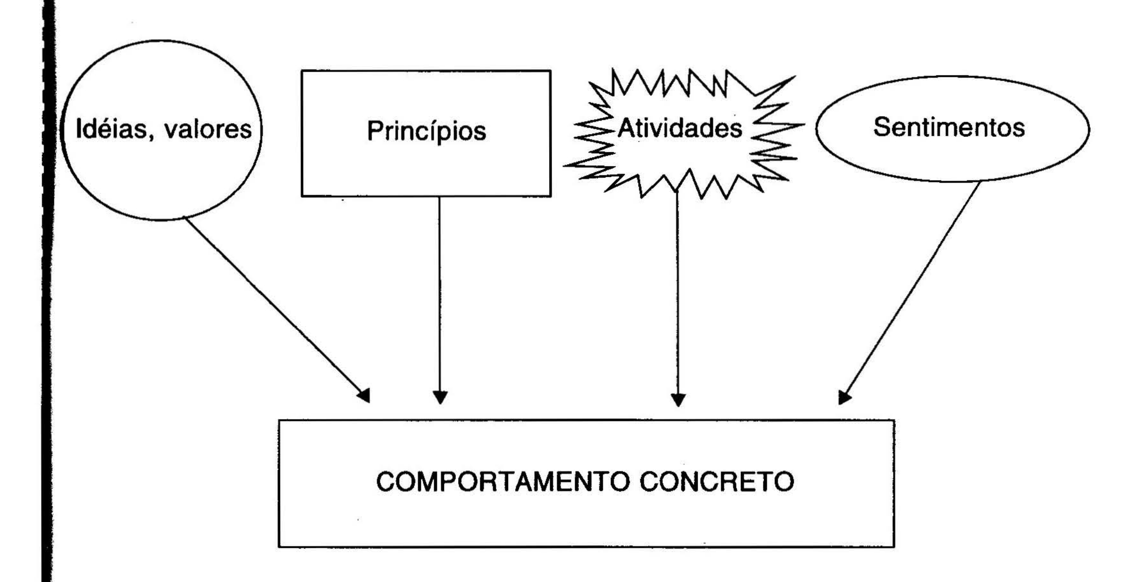
Por isso, quando se fala em aprender a trabalhar em grupo, fala-se em educação, no sentido que lhe deu Ruskin, isto é "educação não significa ensinar as pessoas a saberem o que não sabem... significa ensiná-las a procederem como elas não procedem..."

O aprendizado do trabalho social de grupo é a primeira meta do trabalho grupal, pois só assim terá sua eficácia e seu rendimento aumentados. O treinamento desenvolve aquelas habilidades necessárias que favorecem o melhor desempenho de trabalho, não só no campo afetivo, como também na produção de satisfação.

É bom lembrar, em termos de conceitos, que estamos colocando o termo *educação* no sentido de desenvolvimento de habilidades. A aprendizagem de trabalho em grupo não consiste em aprender técnicas ou truques que sejam a chave para todos os problemas, ou a receita para todos os males.

O aprendizado da pessoa total, diz Miles (1968), abrange idéias, valores, princípios, atitudes, sentimentos e comportamentos concretos.

APRENDIZADO DO TRABALHO DE GRUPO



Não é válido, como treinamento, apresentar aos treinandos uma lista de h lidades, tentar "ensiná-los", como se faz no adestramento de um cão — levar a pata, correr atrás da bola, latir para os estranhos, e depois ser recompens com um pedaço de carne —, em termos de psicologia experimental.



É preciso descongelar os comportamentos.

O indivíduo tem de experimentar, explorar, tentar errar, aprender, até q se comporte adequadamente, e, para atingir esse desenvolvimento, conta com colaboração dos outros.

É necessário descobrir, diz Miles, que os chamados problemas de *relaçõ humanas* não são apenas provocados pelo comportamento de outras pessoas, m que as ações de um indivíduo constituem também parte da situação do problem sendo que talvez seja seu próprio desempenho que esteja causando distorções.

A maior parte das pessoas permanece congelada em seus comportamentos *freezer* das atitudes) durante a maior parte do tempo de sua atuação; a contribuiç de um verdadeiro treinamento consiste em iniciar um degelo temporário na atuaç em grupo.

3.1.1 UM GRUPO DE TREINAMENTO PODERÁ SER CONSIDERADO UM GRUPO DE TRABALHO?

Vejamos em que eles se distinguem.

Grupo de Treinamento	Grupo de Trabalho
• Ênfase no aprimoramento das habilidades. • Assunto de discussão não definido. • É um processo de desenvolvimento. • Visa à aprendizagem.	• Ênfase na tarefa. • Visa à solução de problemas. • Preocupa-se com a execução. • Tem objetivos e metas finais definidos.

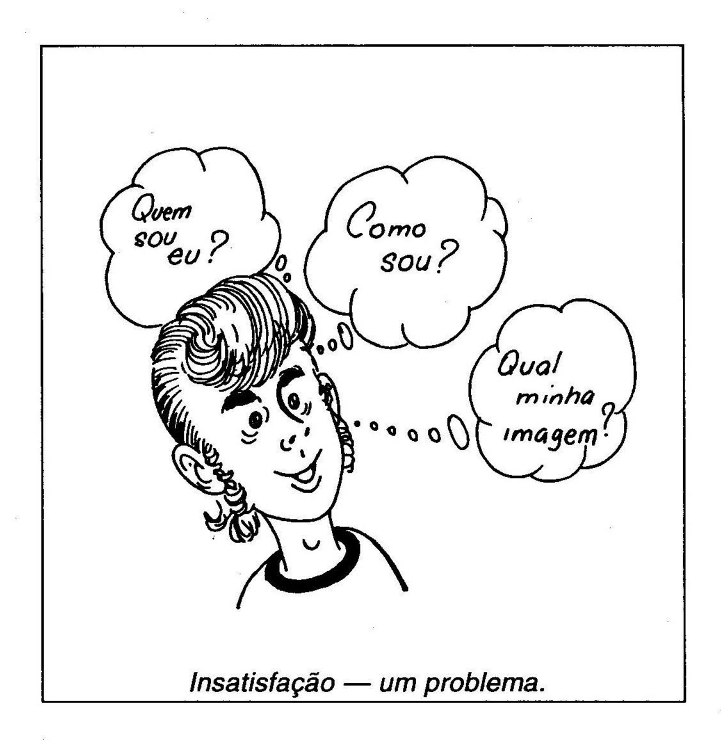
Um grupo de treinamento visa mudar as maneiras de agir, os processos, a prática de seus membros, nunca realizar uma tarefa predeterminada, com objetivos estabelecidos e com a perspectiva de uma execução.

.1.2 *UM GRUPO DE TREINAMENTO É UM GRUPO DE TERAPIA?*

Vejamos a distinção entre eles abaixo.

De maneira geral, um grupo de desenvolvimento ou treinamento visa auxiliar seus participantes a imprimir mudanças construtivas em seu "eu" social, através da análise das experiências presentes e imediatas. O grupo de terapia trabalha com indivíduos com problemas de ajustamento, levando-os a descobrir seu "eu" íntimo e trabalhando com aqueles problemas que inibem o comportamento normal do indivíduo num grupo.

Grupo de Terapia	Grupo de Treinamento
• Membros com problemas de comportamento. • Ênfase no trabalho interior. • Razões íntimas que analisam **por que** a pessoa age de certa maneira. • Análise do porquê de os problemas íntimos tolherem a atuação do indivíduo em grupo.	• Membros sadios. • Trabalho exterior (social). • **Como** a pessoa age no grupo. • Não se discutem problemas íntimos do indivíduo. • Compreensão do social.



Insatisfação — um problema.

3.1.3 ETAPAS PSICOLÓGICAS DE UM PROCESSO DE TREINAMENTO

Miles (1962) esquadrinhou as etapas psicológicas de um processo de treinamento em fases cíclicas.

No processo de treinamento e aprendizagem do trabalho de grupo, estabeleceu etapas de desenvolvimento em espiral. Nesse modelo de desenvolvimento, acredita que o crescimento do indivíduo não representa uma progressão metódica, mas um processo vivo e pessoal, que varia de indivíduo para indivíduo.

Ao passar por um processo de treinamento e por diferentes aprendizagens, a pessoa vai equacionando problemas, propondo soluções, criando alternativas e, o que é mais importante, vai reformulando seu comportamento em relação ao grupo.

Miles, baseado no filósofo John Dewy, propõe então as etapas de treinamento, que veremos a seguir.

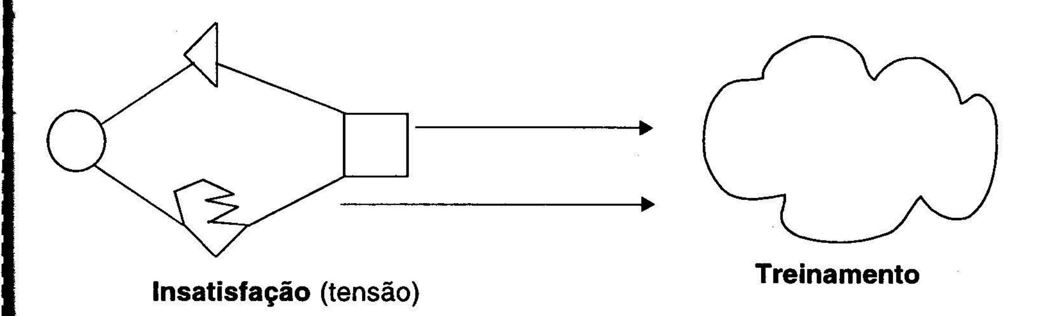
a. ***A insatisfação gera um problema***

— Ora, nosso grupo não funciona.

— Não adianta, não vai pra frente. Sempre discutindo o mesmo assunto, repetindo as mesmas coisas.

— É preciso mudar. Alguma coisa não funciona bem em nosso grupo.

Quando os membros do grupo estão insatisfeitos com suas atitudes, com o comportamento de seus participantes, com as dificuldades de relacionamento, então o grupo estará preparado para o treinamento.



As insatisfações (tensões) são geralmente motivadas por causas, como:

a. *Comportamentos emocionais.* Medo de punição, de malogro, de participar, de não se sentir aceito, de expressar a própria insuficiência.

b. *Dificuldade situacional no trabalho.* As dificuldades ocorrem no grupo de trabalho em virtude de decisões ambíguas, de rejeições ao trabalho, de incompatibilidade entre os membros, de agressões, da falta de estímulo, da insatisfação causada pela rotina.

c. *A insatisfação motiva a pessoa a participar de uma atividade de treinamento.*

   — Eu levei muito tempo para perceber que deveria mudar meu comportamento, isto é, de uma atitude de censura aos outros a uma atitude de exame do que eu mesmo vinha fazendo para atrapalhar o grupo. E me irritava porque não obtinha a resposta que desejava ter.

d. *Os desejos de reformulação do comportamento devem partir da própria pessoa e não vir de fora.*

   — Caro professor, como seu amigo e diretor, aconselho-o a mudar seu comportamento no grupo.

   Quando as solicitações de mudança partem de pessoa de fora, tornam-se confusas, transitórias, descontínuas e não relevantes para reformular o comportamento.

   — Estou sentindo que devo reformular meu comportamento no grupo, não estou sintonizando com os outros, nem sintonizado comigo mesmo. Alguma coisa precisa mudar.

e. *A motivação intrínseca para realizar a mudança poderá s obstaculizada por problemas emocionais ou de insegurança.*

— Não sei, não. Tenho vontade de participar do grupo, mas sab acho que é difícil mudar.

— Olha, como Diretor, é difícil participar de um mesmo grup com professores.

— Olha, e se não der certo o trabalho de treinamento em grup Já pensou na minha posição?

Apesar da motivação para reformulação do comportamento, o indivíduo p derá inibir-se por problemas de insegurança, como:

- resistência à mudança;
- medo de perder o *status*;
- medo de fracasso.

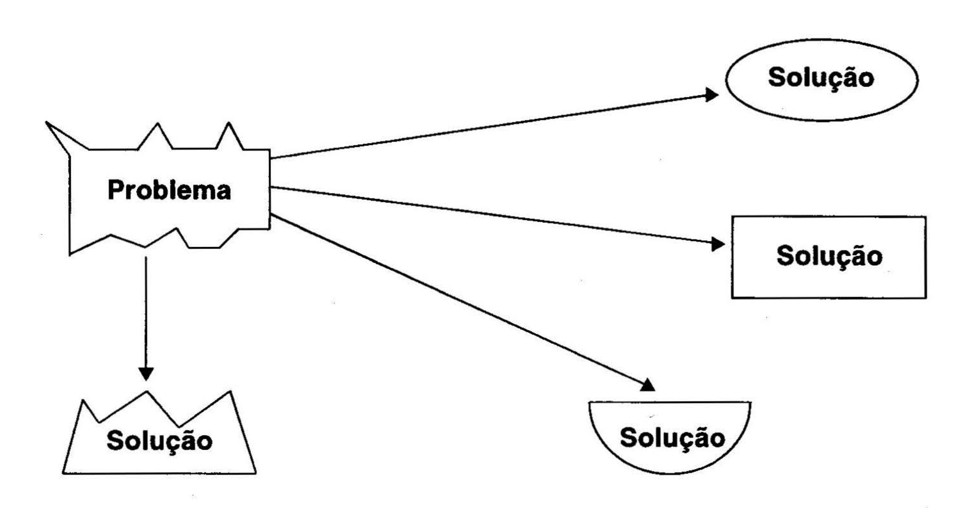
O grupo deve criar condições ao indivíduo para que as tensões, a inseguranç as dificuldades, as insatisfações que possa sentir sejam diluídas num clima de ace tação, de ausência de ameaças e de punições.

Pode-se levantar um decálogo de etapas, por meio do qual se irá visualizan o desenvolvimento do indivíduo, decorrente do processo de reformulação pelo qu ele passa.

1. Não preciso reformular nada.
2. Gostaria de mudar meu comportamento no grupo.
3. Será que consigo mudar minhas atitudes para com os outros?
4. Quero mudar minha personalidade.
5. Preciso reformular meu comportamento.
6. Tenho de modificar minhas atitudes grupais, mas...
7. ... será que vou mudar?
8. ... será que vou conseguir mudar?
9. ... e o que vou fazer com meu *status*?
10. Tenho a impressão de que vou atingir os objetivos. A atmosfe do grupo é ótima. O pessoal é bacana.

b. *Escolha de novos comportamentos*

Depois do tensionamento causado pela insatisfação, o indivíduo tem necess dade de conhecer e de experimentar novos comportamentos, de ensaiar novas at tudes. Entra na fase de pensar criativamente, de encontrar diferentes alternativ para o problema.



— Talvez eu pudesse conversar com ele.
— Tenho a impressão de que devo mudá-lo de setor.
— Seria bom se ele tivesse umas férias.
— A atmosfera do trabalho está-lhe causando tensão.

Várias são as soluções alternativas que se apresentam para que se possa resolver um problema. Dentre elas, basta escolher a mais adequada e válida.

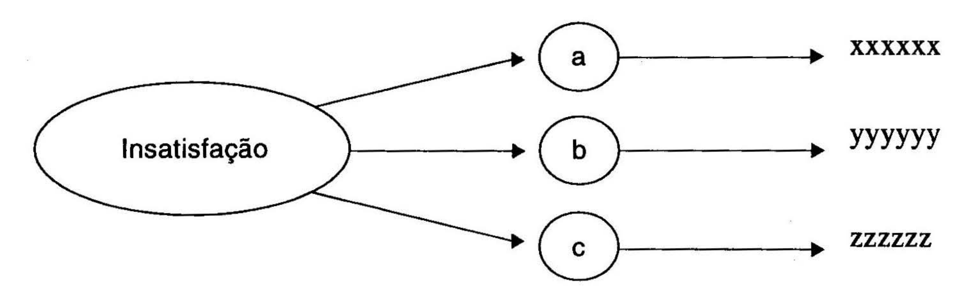
O grupo enriquece o trabalho de escolha de novos comportamentos em virtude de múltiplas fontes de soluções alternativas.

— Se eu falar menos, darei mais oportunidades aos outros.
— Se eu falar menos, não sofrerei tanta ridicularização.
— Se eu falar menos, não estarei sujeito a tantas agressões.

Quais são os eventos que costumam ocorrer num grupo, nesta fase de desenvolvimento?

1. No início da vida grupal, os elementos não têm condições de elaborar um elenco muito grande de comportamentos alternativos.
2. Ainda, no início, poucos são os problemas que afloram para poderem ser discutidos.
3. Mais tarde, os papéis começam a delinear-se e surgem comportamentos bloqueadores das atividades de grupo, como: o agressivo, o falador, o tímido, o desligado, o bloqueador, o fofoqueiro, o ditador.
4. Os grupos, dos quais se exclui o julgamento, são mais criativos em soluções alternativas.
5. Os grupos em que os elementos se conscientizam de que todos se acham envolvidos em processos de mudança e de desenvolvimento caminham mais depressa no treinamento.

c. *Prática de novos comportamentos*



a, b, c = escolha de novos comportamentos.
x, y, z = prática de novos comportamentos.

Criado o tensionamento da insatisfação, o desejo de participar do treinament em grupo, é acionado o elenco de escolha de novos comportamentos. Surge agor a etapa dos novos comportamentos.

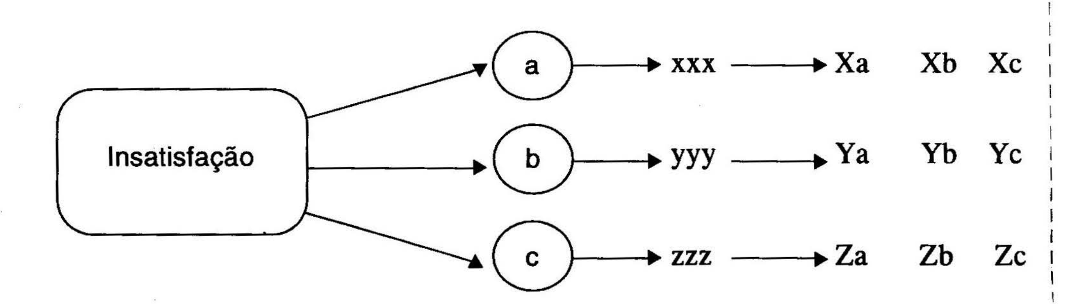
No "aprender fazendo" (Dewey) dentro do grupo, o indivíduo deve ter nume rosas oportunidades para praticar com segurança alguns comportamentos que el e os outros acham válidos.

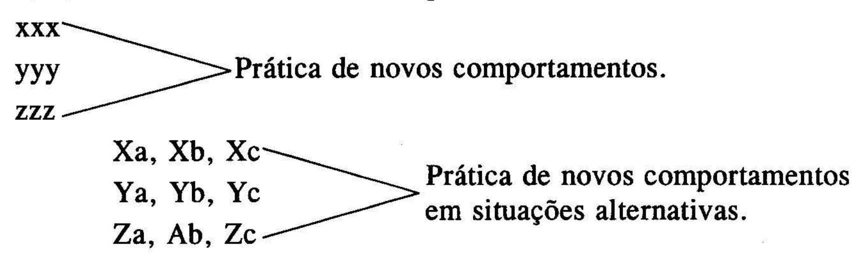
Diversas técnicas são utilizadas nessa etapa de desenvolvimento, como de monstração experimental, análise e estudo de casos, inversão de papéis, psic drama, *role-playing*, dramatização.

O treinamento em grupo, com elementos que se apóiem mutuamente, cri um clima de compreensão e de aceitação que pode levar à reformulação de compor tamento no grupo de treinamento, bem como extrapolar os novos comportamen tos adquiridos para o grupo de trabalho.

Sem dúvida, um dos comportamentos básicos, nesta etapa de desenvolviment do grupo, é a sensação de apoio que cada um sente em relação aos demais.

d. *A obtenção de indícios dos resultados.*





— Como será que eu me saí?
— Será que eu fui bem em minha atuação?
— Os outros gostaram de meu aparte?
— Não sei se fui feliz em minha colocação.
— Tenho a impressão de que o grupo não apreciou quando discordei.

Geralmente, essas questões ficam sem resposta ou com respostas dúbias, evasivas ou reticentes.

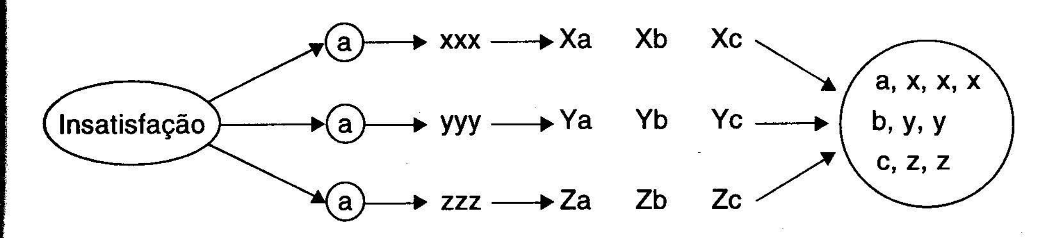
O que limita o exercício de nossas atividades profissionais, de grupo, é que não conseguimos apreciações sinceras do impacto que causamos. Isso dificulta a elaboração de *insights* e a reformulação de comportamentos.

A utilização do *feedback* realimenta nossos comportamentos e atitudes e leva-nos a pensar sobre o que realizamos.

Acredita-se que um aspecto altamente positivo, no treinamento, reside em processos sistemáticos de *feedback,* como a avaliação ao término das reuniões, a análise das atividades de grupo e o emprego de observadores de grupo que transmitem as análises realizadas. Para ser útil ao processo de treinamento, no entanto, o *feedback* precisa ser:

1. expresso com clareza suficiente;
2. decorrer de uma fonte de informação que inspire confiança;
3. relatar exata, natural e espontaneamente, sem críticas desagregadoras, o evento;
4. ter acompanhado o comportamento da pessoa observada com critério e exatidão.

e. *Generalização, aplicação e integração*

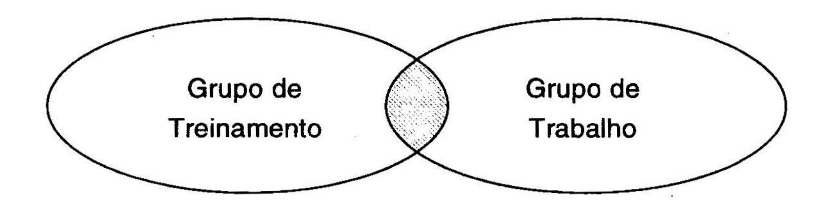


— Nós sabemos, agora, que a reunião aos domingos não funcio Ninguém comparece satisfeito.

— Finalmente chegamos à conclusão de que, ao final da reuniã deve haver uma avaliação.

— Nossas decisões por consenso facilitaram o entendimento, e ago sabemos que é importante que se faça isso sempre.

O treinando sabe agora o que funciona e o que não funciona no grupo; pass então a utilizar e a aplicar no trabalho os conhecimentos que auferiu no grupo Acaba descobrindo que a experiência no grupo de treinamento é um elo que integr grupo-trabalho numa unidade.



Somente quando o indivíduo consegue interiorizar a seu comportamento as experiências de treinamento, numa integração de sua personalidade, é que se pode dizer que os resultados da aprendizagem foram válidos.

Se isso não acontecer, se ele não conseguir aplicar no trabalho os comportamentos, as atitudes que adquiriu durante o treinamento, então pode-se supor que tal treinamento realizou-se apenas no plano verbal, e não no operatório.

f. *Novas insatisfações, novos problemas*

Posteriormente ao trabalho desenvolvido pelo grupo de treinamento, novas insatisfações aparecem.

— Não sei por que o grupo se mostra tão agressivo.

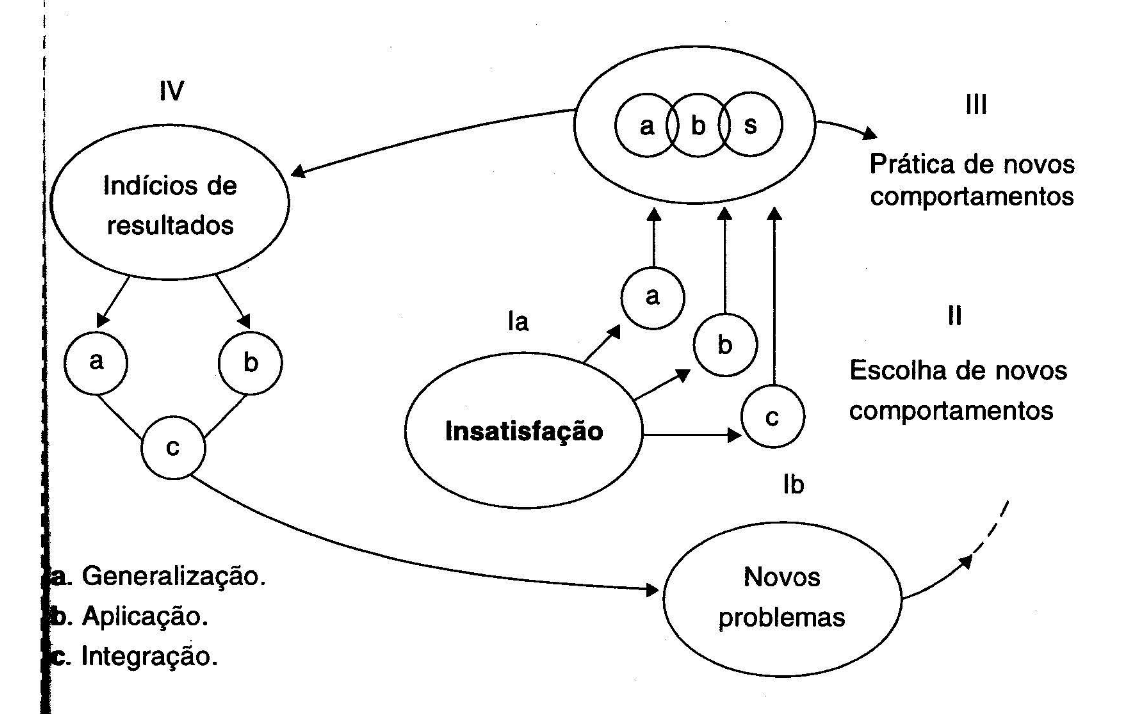
— Tenho a impressão de que o Carlos está-se tornando o bode expiatório.

Aqui recomeça o ciclo de treinamento, com idéias mais claras, menor quociente de emotividade e uma visão mais ampla dos problemas grupais.

O indivíduo chegou a uma fase em que cresceu no grupo, e aprendeu a aprender. Sabe agora que o grupo é uma escola, a escola da aprendizagem, onde recebe lições dia após dia e participa como aluno e como professor.

Aprendeu que o importante não é conhecer técnicas sofisticadas, mas desenvolver uma personalidade sócio-grupal que o capacite a interagir eficientemente nas relações interpessoais.

Em resumo, o grupo de treinamento, ou de aprendizagem, decorreu como mostra o gráfico a seguir:



O grupo, assim como um laboratório de aprendizagem, proporciona um campo de provas para a compreensão de novas atitudes e a reformulação e o treinamento de atividades.

3.1.4 *CENTROS DE APRENDIZAGEM*

Kurt Lewin foi o pioneiro na criação do grupo de aprendizagem. Realizou a primeira experiência em 1945. Fundou, na Universidade de Harvard, da qual era professor, o Massachusetts Institute of Technology MIT, um centro de pesquisas em dinâmica de grupo. Introduziu, na ocasião, o termo *dinâmica* de grupo.

Iniciou a experiência com o chamado grupo de treinamento (*T group*). O *T group* (grupo de treinamento) é conhecido também como "grupo de diagnóstico", "grupo centrado sobre si mesmo", "grupo de formação", "sócio-análise".

Para Mailhiot (1974), o *grupo de formação* (*T group*) torna-se uma situação sem estrutura intrínseca.

Em sua estrutura extrínseca, o grupo de formação obedece aos seguintes critérios:

a. *Quanto à duração*. Uma experiência desse tipo deve durar um mínimo de 20 horas, sendo o ideal de 40 horas.

b. *Quanto ao número de participantes*. Um mínimo de 10 e um máximo de 20, sendo o ideal de 12 a 15.

c. *Quanto à composição dos participantes*. As pesquisas estabelecem que quanto mais heterogêneo o grupo, maiores as possibilidades de aprendizagem.

Um grupo heterogêneo é mais rico em contribuições. Há mais possibilidade de que o clima de grupo favoreça comunicações abertas e espontâneas entre os participantes.

Um grupo homogêneo, no interior de um mesmo ambiente de trabalho, pode ficar comprometido pelo maior número de barreiras de comunicação e pela hierarquia anteriormente estabelecida.

d. *Quanto ao contexto temporal*. Durante cada sessão, é importante que sejam fixados seu início, seu término e seu tempo de duração; importante também é que o local da experiência seja prefixado.

Mailhiot acentua que os participantes são convidados, desde o início da experiência, a se nivelarem a um mesmo *status* de igualdade, enquanto dure a experiência como aprendizagem.

Devem, pois, deixar cair suas máscaras e despojar-se dos papéis (personagens) que a sociedade os obriga a representar na vida real.

Não estando submetidos a nenhuma autoridade, nem por estrutura, tampouco pressionados por qualquer prazo, devem considerar-se livres para dispor a sua maneira do tempo de duração da experiência, tentando comunicar-se entre si para além dos *status*, das funções, dos papéis, das posições privilegiadas que ocupam nos grupos de trabalho e fazendo uma comunicação de pessoa para pessoa e não de personagem para personagem.

O grupo centrado sobre si mesmo (Meignez, 1970), também *grupo de treinamento,* propõe o seguinte:

a. Os membros informam ao grupo seus sentimentos e suas percepções "aqui e agora", isto é, a quente e a propósito da própria situação de grupo.

b. Os membros evitam centrar-se em situações ou problemas exteriores ao grupo, tratando dos processos de grupo e de fenômenos em geral ou sobre a psicologia em si dos membros X ou Y.

c. Os membros tentam relacionar seus sentimentos e sua percepção à situação do grupo vista como um todo, esclarecendo-os através dessa situação total e esclarecendo essa situação total através deles.

d. Enfim, em conseqüência dessa atividade comum, colocada sobre bases comuns, os membros visam atingir entre si um nível profundo de comunicação.

Um dos grupos de formação mais conhecidos e utilizados tem sido o *grupo de encontro,* de Carl Rogers. Há diversas experiências realizadas no Brasil.

O Grupo de Encontro, sem dúvida, reflete o meio social, político e cultural americano. As experiências de Rogers foram efetuadas na Califórnia, e seu livro *Tornar-se pessoa,* em que se baseia a teoria dos grupos de encontro, tem sido amplamente divulgado entre nós, e até com certo entusiasmo no meio acadêmico.

O grupo de encontro consiste, de maneira geral, em um grupo pequeno de pessoas em que, com a ajuda de um facilitador ou líder, dentro de um clima de liberdade de expressão, cada participante é encorajado a liberar suas defesas e suas barreiras e a relacionar-se mais aberta e diretamente com os outros. A experiência fundamental do grupo consiste naquilo que Rogers chama "o encontro básico", a relação imediata, de pessoa para pessoa.

Diz Rogers (1970) que, quando considera as interações extremamente complexas que surgem no decorrer de 20, 40, ou 60 sessões, ou mais horas de trabalho intensivo, crê descobrir certas linhas que se entrecruzam no conjunto. Algumas dessas correntes ou tendências costumam revelar-se cedo, outras, mais tarde, nas sessões de grupo, mas não há seqüência perfeitamente definida, na qual termina uma e começa outra. Imagina-se melhor a interação como uma rica e variada tapeçaria, diferindo de grupo para grupo, embora haja certas espécies de tendências evidentes, na maior parte desses encontros intensivos, certas estruturas que tendem a preceder outras.

Rogers propõe 15 etapas no processo de desenvolvimento de grupo que não são nem rígidas nem seqüenciais:

1. Fase de hesitação, de andar à volta.
2. Resistência à expressão ou exploração pessoais.
3. Descrição de sentimentos pessoais passados.
4. Expressão de sentimentos negativos.
5. Expressão e exploração de material com significado pessoal.
6. Expressão de sentimentos interpessoais imediatos no grupo.
7. Desenvolvimento de uma capacidade terapêutica no grupo.
8. Aceitação do EU e começo de mudança.
9. O estalar das fachadas.
10. O indivíduo é objeto da reação (*feedback*) da parte dos outros.
11. Confrontação.
12. Relações de ajuda, fora das sessões de grupo.
13. O encontro básico.
14. Expressão de sentimentos positivos e intimidade.
15. Mudanças de comportamento no grupo.

3.1.5 OUTROS GRUPOS DE TREINAMENTO

Dentre os inúmeros grupos de treinamento, podem ser citados os que veremos a seguir:

a. ***Grupo de treinamento de sensitividade.*** É um grupo semelhante ao *grupo de encontro* de Rogers. Usa a expressão sensitividade, que não deve ser confundida com sensibilidade.

b. ***Grupos de percepção corporal, de movimento corporal.*** Esses grupos enfatizam a percepção física e a expressão através do movimento, da dança e de outras formas de expressão corporal, visando ao desenvolvimento pessoal. Usam muito as técnicas de Reich.

c. ***Grupos de criatividade.*** Aqui, o núcleo é freqüentemente constituído pelo desenvolvimento da expressão criadora, através de vários meios utilizados em arte, cujo objetivo é alcançar a espontaneidade individual e a liberdade de expressão.

d. ***Grupo de desenvolvimento da organização.*** O objetivo precípuo é o desenvolvimento da liderança. Uma das técnicas mais utilizadas neste tipo de trabalho é a *eficácia gerencial (3-D)*, desenvolvida por W. J. Reddin. Há aplicações desse grupo em empresas brasileiras.

e. ***Grupo de formação de equipe.*** Usado na indústria para fortalecer laços de união e para desenvolver equipes de trabalho eficazes.

Há um trabalho realizado por Davi A. Kolb, Irwin M. Rubin e James M. McIntyre* que apresenta esse tipo de formação, que consiste numa série de exercícios e de práticas, além de teoria concomitante, dando uma visão mais ampla da chamada socialização organizacional.

f. ***Grupo gestáltico.*** Baseia-se numa perspectiva terapêutica gestáltica , onde um facilitador experiente se centra num indivíduo de cada vez, mas de um ponto de vista de diagnóstico.

g. ***Grupo synanon.*** Desenvolvido pela organização Synanon para o tratamento de drogados.

h. ***Grupo de sócio-análise.*** Essa técnica foi criada por Van Backstade (1962) e visa aos seguintes aspectos:

   a. Modificar não o comportamento individual, mas o comportamento grupal.
   b. Em função disso, limita-se a grupos "naturais", que existam antes da experiência e que continuam a viver juntos depois dela.

---

* KOLB, D.A., RUBIN, I.M., McINTYRE, J.M. *Psicologia organizacional*: uma abordagem comportamental. São Paulo : Atlas, 1978.

c. Levar os indivíduos a participar de intervenções grupais, de tal forma que o "sócio-analista" só aja em nível de grupo, e nunca individualmente.

d. Não analisar os comportamentos individuais que não são interpretados, a não ser quando são o reflexo ou o porta-voz do comportamento grupal.

i. *Grupo DRT.* O grupo de Desenvolvimento de Relações Humanas foi criado por Pierre Weil (1967). Teve início com uma experiência no Departamento de Orientação e Treinamento, no Banco da Lavoura de Minas Gerais, num curso de formação e aperfeiçoamento de chefes e de técnicas de relações humanas. O DRH é a conjugação de várias técnicas, visando ao desenvolvimento de pessoas em suas relações humanas. Pretende transformar as atitudes egocêntricas do indivíduo em atitudes alocêntricas.

j. ***Grupo de* criative problem solving.** Esse tipo de grupo foi idealizado por Sidney J. Parnes, na Universidade de Buffalo, Estados Unidos, visando ao crescimento pessoal do indivíduo através do desenvolvimento de sua criatividade. O autor criou um Instituto com vistas à divulgação do processo e ao treinamento de monitores. Esse tipo de grupo utiliza muito a técnica do *brainstorming*, criada por Parnes.

Exercícios

1. Escolha dois membros, dos mais falantes, de um grupo de discussão e entreviste-os. Trate de descobrir a opinião que têm do grupo e do papel que nele desempenham.

   Compare as respostas de um e de outro e veja se apresentam diferenças significativas. (Exercício proposto por Haiman.)

2. Que deverá fazer o dirigente democrático para conservar o apoio e o conceito de um membro de idade que não dará sua colaboração ao grupo se não lhe outorgarem privilégios e categorias especiais?

   Discutir. (Exercício proposto por Haiman.)

3. Supondo que um grupo queira trabalhar tão democrática e eficazmente quanto lhe seja possível, qual seria o equilíbrio ideal das intervenções verbais:

   - **Deverão todos falar aproximadamente na mesma proporção?**
   - **Deverá a participação ser de acordo com a maior ou menor capacidade de trazer idéias valiosas ao grupo?**
   - **Alguns membros deverão ser animados a falar, ainda quando não tenham nada de importante a dizer, especificamente porque isso é útil ao treinamento?** (Exercício proposto por Haiman.)

4. Haiman propõe algumas questões na análise do comportamento social d elementos do grupo.

   Verifique se seu grupo apresenta esses tipos de comportamento. Procu discuti-los.

   São os seguintes:

   - **Por que se retrai Arnold e parece ter medo de participar nas del berações do grupo?**
   - **Por que Helena é tão sensibilizada que nunca se atreve a estar e desacordo com ninguém, e anda prodigalizando afeto e amor, com gato angorá, que se alisa em todos?**
   - **Por que Abílio fica roxo de raiva cada vez que alguém duvida d uma palavra sua?**
   - **Por que Nélson fala como se suas palavras representassem o Evan gelho?**
   - **Por que Maria Helena conversa sem cessar, tenha ou não algum coisa para dizer?**
   - **por que Elza, esposa de Clélio, faz questão de ser tão pontual en seus compromissos?**
   - **Por que André utiliza um vocábulo doutoral, quando todos saben que não tem a menor idéia do que está falando?**
   - **Por que Joana tem esse ar tão altivo e presunçoso, como se as ativi dades do grupo estivessem sob sua tutela?**

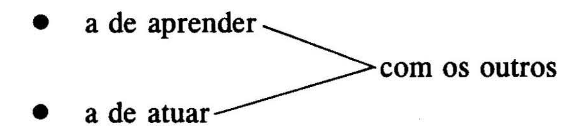
   Essas são as pessoas que conhecemos, com as quais nos associamos em nossa atividades, com as quais teremos de tentar estabelecer relações interpessoai sãs nos grupos de que participamos.

   Como é possível fazer isso sábia e adequadamente, e entender o que as leva a agir dessa forma?

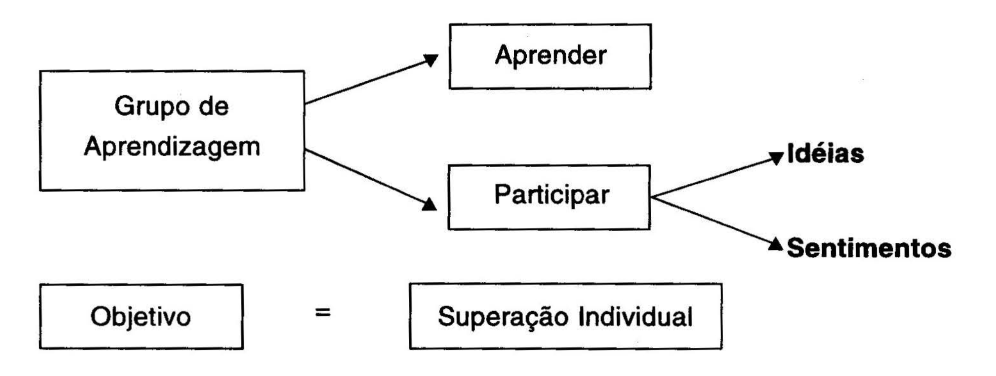
5. Todos nós temos "pontos cegos" em nossa comunicação e usamos "atalhos em nosso modo de pensar", o que proporciona uma imagem distorcida da realidade. O dirigente de grupo deverá reunir os elementos **dois a dois** e pedir que cada um analise o outro, em termos de "pontos cegos" e de "atalhos", em relação ao modo de pensar.

3.2 EVOLUÇÃO E MATURIDADE DE GRUPO

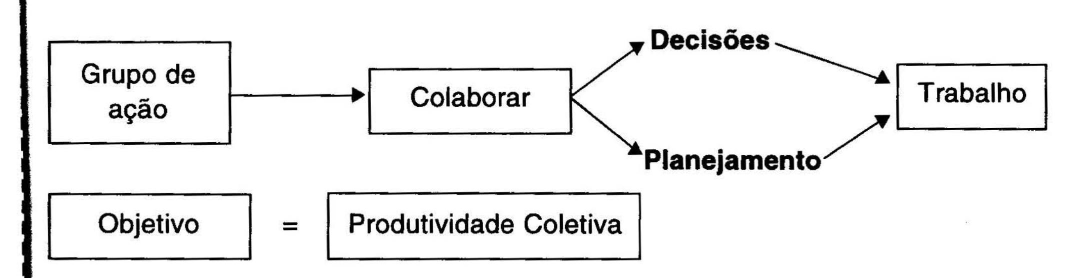
Tem-se afirmado que o objetivo do grupo é a satisfação das necessidades das pessoas que o compõem. De maneira geral, os indivíduos entram em determinado grupo para satisfazer a duas classes de necessidades:



A necessidade de aprender com os demais, de partilhar com os outros nossas idéias, sentimentos, de conseguir melhor entrosamento com as pessoas e com o mundo que nos rodeia é o que motiva a formação do chamado *grupo de aprendizagem.*



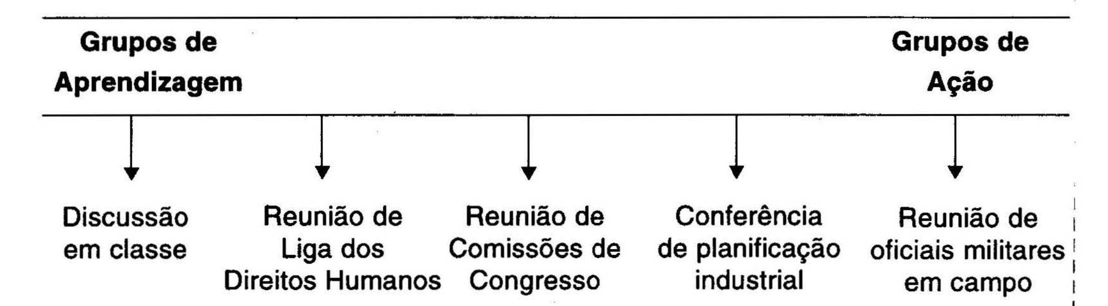
A necessidade de colaborar com os outros nas decisões e no planejamento de certos tipos de trabalho que não podemos executar sozinhos leva, por outro lado, à formação dos chamados *grupos de ação.*



Não é possível falar em grupos puros, seja de aprendizagem, seja de ação. Uma empresa interessada em produzir mais, ou um quadro de futebol orientado para a ação, têm de reconhecer a necessidade de aprendizagem, pois a conquista de alta produtividade não pode relegar a necessidade de desenvolver a capacidade de seus membros, alargando-lhes os horizontes.

Em geral, os grupos formados por técnicos de produção interessam-se mais pela ação; outros, como o de professor, interessam-se mais pela aprendizagem.

Haiman (1965) propõe um diagrama para ajudar a discriminação entre grupos de ação e grupos de aprendizagem.



É importante que o dirigente de grupo saiba distinguir o tipo de grupo com o qual vai trabalhar.

É com a busca de maturidade grupal — tendo sido primeiramente discriminado pelo dirigente o tipo de grupo com o qual deve trabalhar — que começa a segunda etapa, para propor as seguintes questões:

1. Por que está o grupo reunido?
2. Que esperam obter os indivíduos por pertencerem ao grupo?

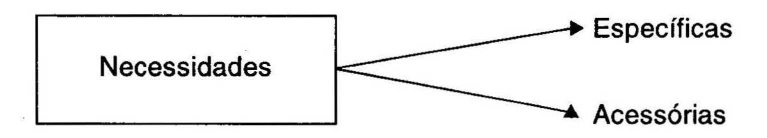
Sem dúvida, a resposta a essas questões dependerá dos elementos que compõem o grupo.

Os indivíduos reúnem-se em grupo porque esperam satisfazer a certas necessidades. Julgam que, integrando-se ao grupo, podem resolvê-las todas.

Uma vez integrado, pode dar-se conta de que aquelas necessidades não foram satisfeitas; mas, por outro lado, o grupo passa a fornecer-lhe vantagens inesperadas, que o levam a prosseguir e a participar do mesmo.

Pode ser que um operário busque um trabalho, pela oferta de melhor salário. Depois, muito embora constate que isso não acontece, assim mesmo se apega ao grupo, pelo fato de este lhe ter propiciado novos contatos e muitos amigos.

Ao estudar as necessidades que levam o indivíduo a participar de um grupo, verificamos que ele se relaciona com os fins explícitos do grupo, que também lhe atendem às necessidades acessórias e específicas.



Uma senhora trabalha o dia todo com seus afazeres e, uma vez por semana, à noite, reúne-se com outras senhoras, mães como ela, para estudar um assunto qualquer. O que causa enorme satisfação é o convívio social, independentemente do assunto a ser estudado pelo grupo.

O interesse dividido ou decorrente do grupo é mais significativo e importante que o assunto especificamente determinado.

Quais são os outros motivos secundários, as necessidades derivadas, que levam os indivíduos a pertencer a um grupo?

Pertencer a um Grupo

Necessidades Específicas

1. Entrar numa universidade para estudar.
2. Entrar numa sociedade beneficente para ajudar os outros.
3. Entrar numa sociedade tipo Rotary para ser útil aos outros.
4. Entrar num clube de serviços para atender a suas finalidades.

Necessidades não Declaradas

1. Entrar numa universidade para conseguir marido.
2. Entrar numa sociedade beneficente para evitar ser criticado por não o fazer.
3. Entrar numa sociedade tipo Rotary pelo *status*.
4. Entrar num grupo de serviços porque amigos fazem parte dele.

O dirigente deve estar ciente dos motivos (declarados ou não declarados) que levam o indivíduo a participar de um grupo. Nesse sentido, é necessário que entenda esse elenco de necessidades, a fim de que possa dirigir eficazmente o grupo.

Entendidas essas duas variáveis, é importante lançar as perguntas:

1. Por que uns membros se entregam mais às atividades de grupo que outros?
2. O Indivíduo está orgulhoso da organização de seu grupo?
3. Ele gosta que os outros saibam que ele pertence a esse grupo?
4. Tem ele um forte sentimento de solidariedade?
5. Quando fala no grupo, usa o termo nós, nosso grupo?
6. Ele está preocupado com o êxito ou o fracasso de seu grupo?

Se as respostas forem *sim*, o indivíduo está plenamente comprometido com o grupo. Se forem *não*, está marginalmente comprometido com o grupo, pouco se identifica com ele.

Nota-se que há indivíduos que participam integralmente do grupo, num envolvimento total, enquanto outros têm um comprometimento apenas marginal.

O dirigente, por sua vez, ganha prestígio, sente-se importante quando representa seu grupo.

O grau em que o indivíduo se entrega às atividades de um grupo é diretamente proporcional à atmosfera social e psíquica com o que o grupo o acolhe. Isso se chama "entrada psíquica".

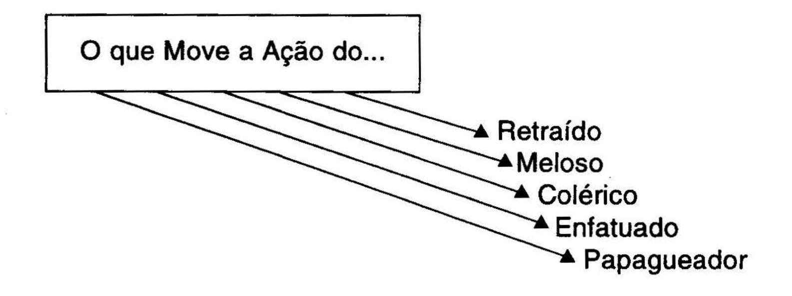
No indivíduo participante e centrado no grupo, a entrada psíquica é grande; já no indivíduo debilmente identificado, a entrada psíquica é mínima.

3.2.1 COMPORTAMENTO SOCIAL

Para poder exercer eficazmente a direção de um grupo, à busca de maturidade, o dirigente deve compreender a estrutura da personalidade dos elementos que compõem o grupo, tem de conhecer as causas que determinam um tipo de comportamento e predizer como podem reagir os indivíduos às distintas classes de estimulação social.

É preciso entender atitudes como as que levam aos seguintes questionamentos:

- Por que Aluísio se retrai e parece ter medo de participar das decisões de grupo?
- Por que Laura é tão melosa que nunca se atreve a estar em desacordo com ninguém, e prodigaliza afeto a todos?
- Por que Oscar se transforma e torna-se colérico quando alguém duvida de seus companheiros?
- Por que Celeste fala sem cessar, ainda que não tenha nada a dizer?
- Por que Amílcar se empenha em utilizar um vocabulário sofisticado, quando todo mundo sabe que ele não tem conhecimento das palavras empoladas que usa?
- Por que Sônia tem um ar altivo e dominador, como se todos os elementos do grupo estivessem a seus pés?



De acordo com Haiman, os comportamentos mais comuns, em situações sociais de grupo, que merecem destaque, são:

- Compensação.
- Agressão.
- Retraimento.



É muito difícil trabalhar com o Mister Desconfiado.

a. ***Compensação***

Quando uma pessoa se sente inferiorizada numa situação ou se lhe nega a satisfação de uma necessidade, ela procura compensar essas deficiências com um comportamento denominado compensatório.

Haiman fala de dois tipos característicos de compensação:

Mister Puritano

e

Mister Desconfiado

Como agem eles em grupo?

Mister Puritano, tão sensível, de tudo se espanta. Sua moral é rigorosa e seu comportamento é convencional. Tem um olfato privilegiado para sentir as distorções de ordem moral e uma surpreendente frieza e estreiteza de espírito.

Mister Desconfiado, por sua vez, custa crer que alguém possa ser honesto e franco. Suspeita sempre da existência de motivos ocultos, ou de fins egoísticos. Vê desígnios sinistros onde quer que vá.

De tanto pensar mal dos outros, torna-se cínico, debochado e provocador de conflitos.

b. ***Retraimento***

Às vezes, por questões de frustração, o indivíduo se isola e procura evitar as pessoas e as situações que se lhe apresentam. Fundamentalmente, seu comportamento nasce do medo, *medo* de que suas idéias não sejam aceitas.

O certo é que, ainda que aparentemente esses elementos não sejam prejudiciais, o grupo não poderá alcançar sua eficiência máxima sem a participação de todos.

c. ***Racionalização***

Este é um dos processos de que o indivíduo lança mão no grupo. Dá uma explicação razoavelmente aceitável de sua conduta ou atitude, com o fim de esconder de si mesmo e dos demais a verdadeira razão, que lhe parece indigna ou indesejável.

d. ***Conduta agressiva***

A conduta agressiva adquire manifestações diversas, dentro de um grupo; por exemplo:

- crítica maliciosa;
- explosão de agressão verbal;
- comentários crônicos;
- negativismo habitual;
- ser contrário a tudo que se faça ou se discuta em grupo.

Se tais comportamentos forem entendidos como decorrentes de frustração em relação ao desempenho do grupo, podem-se obter melhores condições para analisar e coibir tais atitudes.

e. ***Verborragia***

Nos grupos, há sempre aquele elemento que fala demais, que praticamente arrebata todo o tempo disponível para suas exposições, que afinal não passam de mero palavrório.

Não dá aos outros a oportunidade de falar, inibindo os mais retraídos com sua torrente de palavras.

— Puxa, mas que cara chato. Entra falando e sai falando. Não dá vez a ninguém!

f. *Perseveração*

Há elementos no grupo que apresentam o que se chama viscosidade. "Grudam" em certas idéias ou pensamentos e não se desprendem deles. Por essa razão, entravam o desenvolvimento do grupo. Quando um assunto já foi descutido, voltam novamente a abordá-lo, insistindo para que seja reconsiderado.

— Sabe, eu gostaria de voltar a discutir a entrada tarde. Não entendi muito bem como é que ficou.

— Mas já foi resolvido...

— A discussão não me convęnceu.

g. *Obsessividade*

É elemento que se preocupa e se angustia com detalhes de somenos importância para o grupo, como horário rígido para as reuniões, posição dos componentes, técnicas de funcionamento. Sua escrupulosidade irrita o grupo.

h. *Viscosidade*

São viscosos os indivíduos que "grudam" em suas idéias, ou na pessoa do líder, ou no professor. Agarram-se ao mestre ou dirigente. Geralmente, moem e remoem as palavras, alisam suas idéias, repetem, retocam, resumem as expressões. Ficam presos ao que dizem (que é o "melhor"), numa verbalização interminável. Quase sempre o grupo se irrita com tais personalidades, e acaba por não lhes dar ouvidos.

i. *Idealização*

Esta forma de ajustamento ao grupo está relacionada com a identificação. É o ajustamento a sentimentos tais como a própria insuficiência, mediante a superestimação de si mesmo, o exagero de suas aptidões, de suas aquisições e de sua importância.

3.2.2 ADAPTAÇÃO DO INDIVÍDUO ÀS INIBIÇÕES E FRUSTRAÇÕES

Beal diz que o indivíduo se adapta às inibições e frustrações de diversas maneiras, tentando continuamente organizar suas experiências, concatenando-as com o universo que o rodeia. Tem, por isso, certos tipos de evasão racional ou mental para qualquer fracasso em seus intentos.

Muitas dessas reações, são, de início, difíceis de ser entendidas. Tornam-se mais compreensíveis quando se aplicam ao esquema de frustração do desejo e no ajustamento a essa frustração. O aconselhável, diz Beal é a análise racional de si mesmo, de suas ações.

Acredita que muitas reações que se observam nas pessoas podem ser, de início, difíceis de entender. Tornam-se mais compreensíveis quando são analisadas dentro do esquema da frustração do desejo e do ajustamento a essa frustração. O aconselhável, também nesse caso, é a análise racional de si mesmo e de suas ações. As pessoas precisam prognosticar as possíveis frustrações dos outros para que possam conduzir-se a si mesmas de maneira que possam superar tais frustrações e seus conseqüentes ajustamentos. Dentro deste esquema, amadurecerão mais rapidamente como membros de grupo. De outra maneira, o grupo poderá despender a maior parte de seu tempo e de sua energia, procurando evitar que seus membros sofram frustrações; conseqüentemente, sobrarão pouco tempo e energia para que tome decisões e atue produtivamente.

3.2.3 EVOLUÇÃO DA MATURIDADE DE UM GRUPO

Os ajustamentos, em sua maioria, são complexos, e é difícil indicar definições que se auxiliem mutuamente.

Haiman (1965) realizou pesquisas com referência à evolução e à maturidade de um grupo.

O processo de desenvolvimento e de crescimento de um grupo assemelha-se ao de um indivíduo.

Na *infância*, o grupo se comporta como um recém-nascido, e suas atitudes são torpes e malcoordenadas. Está muito ligado ao dirigente ou líder.

Ao passar à *adolescência*, os membros do grupo lutam com os conflitos de dependência e de contradependência por que passam os jovens. Começam a fazer as coisas por si mesmos e trabalham com eficiência, muito embora não saibam trabalhar sem crises emocionais.

Para atingir o estado adulto, o grupo deve chegar à chamada ação recíproca.

- *Que é ação recíproca?*
- *Quais são os sinais de sintoma de maturidade de um grupo?*

Haiman propõe 20 critérios de maturidade dos grupos, que são os seguintes:

1. Tem o grupo um claro entendimento dos fins e metas que deseja atingir?
2. Caminha progredindo, para alcançar seus objetivos, com um máximo de eficácia e um mínimo de esforço inútil?
3. É capaz de ver e planejar o futuro?
4. Conseguiu um alto grau de intercomunicação eficaz?
5. É capaz de iniciar a seguir um raciocínio lógico dos problemas, dando a eles uma solução eficaz?
6. Conseguiu um equilíbrio adequado entre os métodos estabelecidos de trabalho de equipe e a disposição de mudar os padrões de procedimento?
7. É objetivo a respeito de seu próprio funcionamento? Pode enfrentar seus problemas processo-emocionais e fazer de forma inteligente as modificações que se requerem?
8. Mantém um equilíbrio apropriado entre a produtividade do grupo (funções do sociogrupo) e a satisfação das necessidades pessoais (funções do psicogrupo)?
9. Tem o grupo dispostas a distribuição e a participação nas responsabilidades pela direção?
10. Consegue um equilíbrio adequado entre a orientação e o conteúdo, e a orientação e o processo de desenvolvimento?
11. Tem um alto grau de coesão e de solidariedade, mas sem atingir o ponto de ser exclusivo e sem "afogar" a individualidade de seus elementos?
12. Faz uso inteligente das diferentes capacidades de seus membros?
13. Enfrenta a realidade e trabalha de acordo com os fatos, não com a fantasia?
14. Cria uma atmosfera de liberdade psicológica para a expressão de todos os sentimentos e pontos de vista?
15. Não está excessivamente dominado por seu dirigente, nem por qualquer de seus membros?
16. Conseguiu um perfeito e sadio equilíbrio entre a colaboração e a competência, da parte de seus membros?
17. Mantém um bom equilíbrio entre o emocional e o racional?
18. Pode mudar facilmente, e adaptar-se às necessidades de diferentes situações?
19. Reconhece que os meios são inseparáveis dos fins?
20. Reconhece as excelências e as limitações dos procedimentos democráticos?

Faça uma análise de seu grupo, pedindo a cada membro que responda a esse questionário. Tire a média das respostas e verifique a que ponto chegou a maturidade de seu grupo. Assim:

de 17 a 20 respostas afirmativas: grupo muito maduro;

de 14 a 16 respostas afirmativas: grupo maduro;

de 10 a 13 respostas afirmativas: grupo adolescente;

menos de 10 respostas afirmativas: seu grupo ainda é criança.

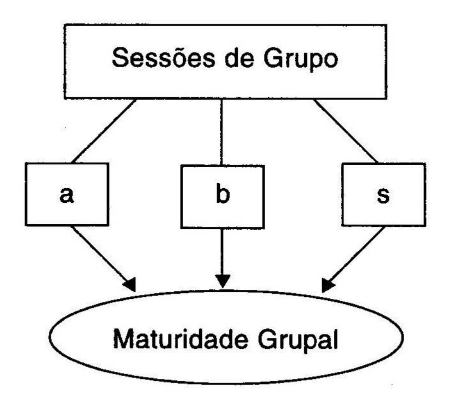
3.2.4 GRUPOS DE DIAGNÓSTICO

Mucchielli (1972), ao estudar a vida afetiva dos grupos, fundamentou seu trabalho nas experiências levadas a efeito com os chamados *grupos de diagnóstico.*

Uma reunião de pessoas que podem ser consideradas tanto individual como afetivamente maduras ou adultas não constitui, só por isso, um grupo maduro.

A maturidade do grupo é adquirida ao longo de um desenvolvimento que implica uma série de reuniões sucessivas entre os participantes.

Mucchielli propõe etapas de desenvolvimento da maturidade afetiva de um grupo.



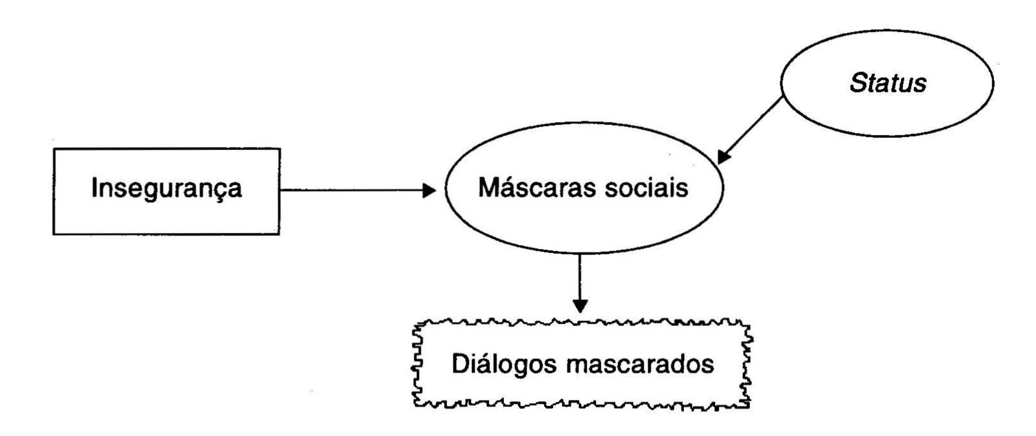
A segurança de se achar na situação de "aqui e agora", no grupo, constitui uma das etapas.

— Não conheço ninguém neste grupo.
— Quem é aquele cara?
— Tenho de me impor como presidente.
— Será que eles sabem quem sou eu?
— Aquele cara está me marcando.

Na primeira reunião, se os componentes ainda não se conhecem, não existe grupo, mesmo que as pessoas estejam sentadas em círculo.

O sentimento predominante em cada um é o de insegurança; por isso, os indivíduos "vestem" suas máscaras sociais, representativas de seus *status*, que lhes podem dar um comportamento mais tranqüilizante e familiar.

— Ah! você é chefe de seção?
— Na sua repartição há sempre reuniões?
— Você veio de ônibus?
— Eu sempre presido às reuniões.



3.2.5 IMPORTÂNCIA DA PRIMEIRA SESSÃO NOS PROGRAMAS DE TREINAMENTO

Quando se planejam os programas de treinamento, a primeira sessão é das mais importantes, segundo Miles (1959), pois a nova situação, antes que se esclareçam as expectativas, exige cautela e provoca atitudes defensivas. Surgem casos de comportamentos exagerados de ataque e de fuga.

Toda situação nova, não estruturada, provoca tensionamentos nas pessoas.

Pode haver resistência à mudança de comportamento, bem como ataques diretos ao grupo, ao líder, à tarefa, aos elementos do grupo.

— Ah! isso não funciona...
— O problema não é esse que estão colocando.
— Não sei por que a gente perde tanto tempo à toa.
— O coordenador protege os psicólogos.

Pode haver resistência velada ao trabalho inicial do grupo, assim como longas dissertações intelectuais, alienações ou resistência passiva.

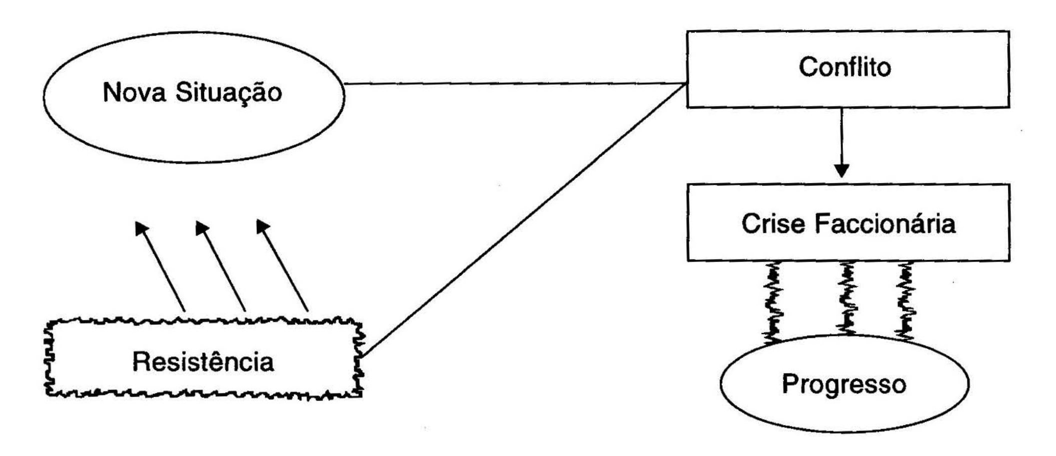
— Que gozado o jeito que ele fala!
— Será que alguém de nós entendeu?
— Você vai dar um resumo do que está falando?

Essa insegurança pode levar à formação de subgrupos e ao desenvolvimento de facções.

Esses subgrupos têm seus próprios líderes, que são os porta-vozes e que disputam o controle do grupo.

O conflito faccionário, no entanto, é o sinal de que o grupo está fazendo progressos na tentativa de se organizar.

Parte dos conflitos está centralizada em torno do problema de autoridade e controle.



3.2.6 *COMPORTAMENTOS DE FUGA E DE ATAQUE*

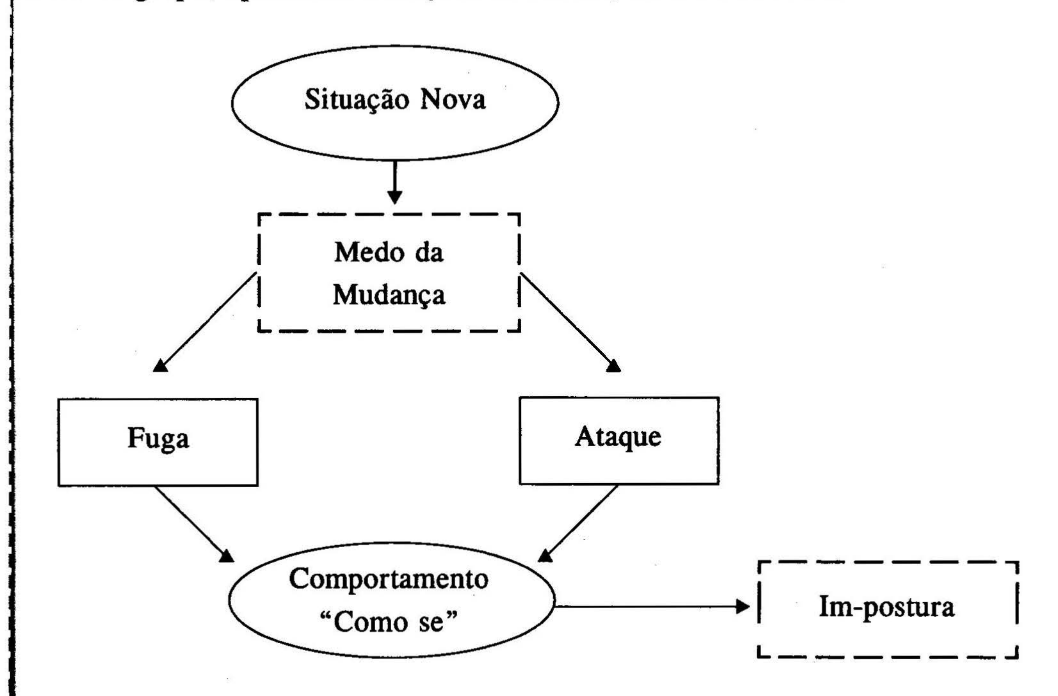
Pichon Rivière (1975) alerta para o fato de que qualquer mudança causa comportamentos de fuga e de ataque.

Num grupo, há momentos em que se dá a chamada pré-tarefa, em que se adotam técnicas defensivas que estruturam o que se denomina resistência à mudança, mobilizada pelo incremento das ansiedades de perda e ataque.

A pré-tarefa tem por finalidade adiar a formação dos medos básicos. Os medos básicos (ataque e defesa, isto é, depressão e paranóia) operam como um obstáculo à leitura da realidade, estabelecendo-se uma distorção entre o real e a fantasia, sustentada pela ansiedade.

Nesta fase inicial de formação de grupo, o indivíduo cria uma *im-postura*, uma atitude artificializada, com dissociação no pensar, no sentir e no agir. Deixa de assumir sua própria postura para atuar no *como se*, com comportamentos parcializados, dissociados, verdadeiras semicondutas. O indivíduo passa a ser seu próprio "negativo."

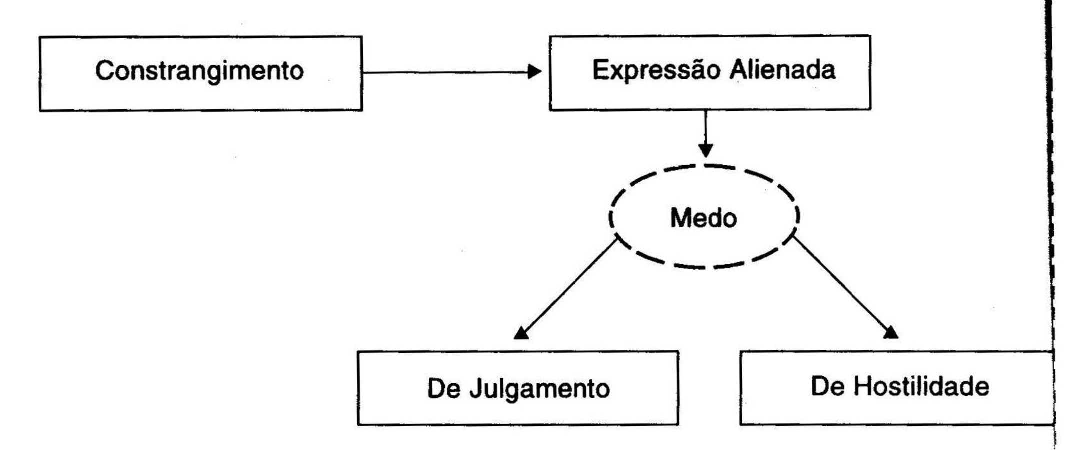
Inicia uma série de atividades que lhe permitem "passar o tempo", a fim de suportar frustrações de início de tarefa; por exemplo: postergar o início das atividades do grupo, apresentar situações de humor, criar trocadilhos.



Para Max Pages (1975), a primeira sessão parece dominada pelo constrangimento, principalmente pelo constrangimento de ser observado pelos outros e, conseqüentemente:

a. perceber que esses sentimentos não são expressos, e provavelmente nem mesmo sejam conscientes ou explícitos;
b. sentir que talvez sejam temores diversos, como medo de julgamento, nem mesmo sejam conscientes ou explícitos;
c. notar que tais sentimentos são mais vividos que expressos; para isso, utilizam a fuga e comportamentos lúdicos (jogos), mantendo apenas um conteúdo simbólico de conversa ou então fazendo perguntas que, aparentemente, não têm conteúdo de sociabilidade.
   — Fiquei tão atrapalhado... que quase não pude falar.
   — Não gosto daquele cara, ele fala demais, mas convém guardar isso para mim... ele pode não gostar.
   — Há gente que não fala neste grupo. Só fica observando, parece coruja.
   — Não seria interessante dividir o grupo? Há muita gente.

— Que bacana, a gente poderia fazer um piquenique...
— ... ou um coral.
— Professor, você usa sempre camisa branca? Fica bem, sabe?



3.2.7 *COMO EQUACIONAR PROBLEMAS QUE RETARDAM A MATURIDADE DO GRUPO*

a. ***Os que não participam***

É um dos problemas comuns de grupo que podem ser resolvidos de diversas formas. Talvez seja um dos problemas mais debatidos. Alguns técnicos acreditam que sejam facilmente resolvidos; para isso, recomendam que o dirigente solicite a participação por meio de questionamento direto. Crêem outros que o problema depende do tempo disponível para debater o assunto.

Sabe-se que o membro de grupo dele participa de acordo com sua capacidade e seu conhecimento do assunto, quando a equipe atingiu a maturidade. As principais causas da não-participação num grupo, segundo Alfred Cooper, numa citação de Haiman, são:

1. *Falta de confiança nas próprias idéias.*
   — Tanto faz que eu diga algo ou não. De qualquer forma, não tenho nada de original para dizer.
2. *Falta de interesse emocional nos assuntos que são discutidos.*
   — Ora, não estou nem aí. Não me atrai esse assunto.
3. *Falta de capacidade de expressão.*
   — Ora, os outros podem dizer as coisas com muito mais clareza do que eu. Fico mais satisfeito em ouvir.

4. *Incapacidade de pensar com suficiente rapidez para estar a par de tudo aquilo que se discute.*

— Quando começo a entender claramente uma questão, para então poder participar, os outros já estão discutindo assunto diferente. Vou muito devagar.

5. *Meditação mais profunda das idéias.*

— Há pessoas que parecem pensar em voz alta, eu prefiro pensar um pouco antes de falar.

6. *Uma atitude de observador à margem.*

— Gosto de ficar observando e saber o que os outros pensam.

7. *Timidez habitual.*

— Eu nunca falo muito mesmo.

8. *O sonhar acordado e outros males físicos.*

— Estou tão cansado que mal posso manter os olhos abertos.

9. *Preocupação com problemas pessoais mais urgentes.*

— A razão de eu não ter falado hoje é que eu estava preocupado com uma conta para pagar.

10. *Atitude de quem cede ante os outros membros mais agressivos.*

— Não há jeito de introduzir uma idéia sequer neste grupo, por isso o melhor é ficar quieto.

11. *Conflito com alguém do grupo.*

— Sabia que se começasse a falar eu teria dito a esse cara-de-pau umas verdades, por isso optei por não dizer nada.

12. *Atmosfera pouco propícia.*

— Não me sinto com liberdade de falar quando está presente a Marieta... que purgante!

13. *Dirigente muito dominante.*

— Não lhe importa o que digo. O que ele (dirigente) quer é um público para seus *grandes* discursos.

14. *Temor à rejeição.*

— E se todos acabam dizendo que eu falei uma burrada? Como vou ficar?

15. *Norma de participação que é fato costumeiro.*

— Todos estão habituados com meu jeito de pouco falar. Agora, quando falo um pouco mais, sinto-me diferente, como se os demais estivessem surpresos.

16. *Sentimento de superioridade.*

— Era realmente uma discussão sem objetivo, e ninguém sabia na do que estava dizendo. Boa maneira de perder tempo!

17. *Pouca fé no valor da discussão*

— Ninguém muda de opinião ao final da discussão, então pra q discutir?

Agora, diz Haiman, torna-se claro que não se pode recomendar uma só s lução como fórmula mágica para atrair os que não intervêm. Em primeiro luga tendo em conta os objetivos do grupo, o dirigente deve certificar-se de que é não a pessoa indicada para fazer alguma coisa a respeito de um caso desse tip Se decide que convém fazê-lo, deve começar por determinar as causas que induze ou não o indivíduo a participar. Para chegar a determiná-las, basta, às vezes, análise de dados físicos ou verbais (por exemplo, falta de confiança demonstra pelo tom de voz, sono, pelo bocejo etc.). O dirigente também pode obter dad em conversações particulares, formulando, posteriormente, um questionário. U método geralmente eficaz é aquele em que os próprios membros do grupo discute o assunto coletivamente. Esta tática não só revela ao dirigente as causas da nã intervenção, como também proporciona aos demais uma visão mais completa problema, o que é, em si, um bom início para obtenção de um equilíbrio em relaç às intervenções.

Que outras medidas pode tomar o dirigente para melhorar a situação?

O apoio do dirigente aos membros do grupo que evitam intervir por falta confiança em si mesmo é muito importante, pois assim poderá incentivá-los semp que o fizerem. Dessa forma, tais membros adquirem cada vez mais confiança e si mesmos, conscientizando-se de que suas intervenções são respeitadas. Atingi tal objetivo, eis um comentário breve, para exemplificar:

> "Este é um aspecto que nunca me ocorreu. Isso é muito interessant Isso estimula futuras intervenções."

Quanto aos que não intervêm, ou por se sentirem superiores, ou por sere simples observadores desinteressados, ou por não acreditarem no valor da discu são, uma pergunta incisiva, que tenha força para incitá-los, poderá desperta-lh o interesse em intervir.

Com pessoas habitualmente tímidas, pode-se utilizar o sistema de pergunta desde que elas não sejam colocadas em evidência. O modo mais seguro de ajud las, no sentido de que se decidam a intervir, será, provavelmente, pedir que dê sua opinião sobre um assunto importante, mas não muito controvertido.

Em relação aos que pensam rápido, ou aos que desejam chegar ao âma das questões, é conveniente que o dirigente adote a seguinte atitude: interrompa discussão por alguns minutos, oferecendo *time-out*, para que todos os element tenham tempo de pensar no assunto.

Haiman propõe uma interessante escala para avaliar a maturidade do grupo. É a seguinte:



1. FLEXIBILIDADE DOS MEMBROS

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

De espírito muito colaborador — De espírito de competência

2. CLAREZA DE COMUNICAÇÃO

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

Poucos mal-entendidos — Muitos mal-entendidos

3. SISTEMATIZAÇÃO

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

Muito sistemático — Pouco sistemático

4. CONFUSÃO ENTRE DESACORDO E HOSTILIDADE PESSOAL

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

Muita confusão — Pouca confusão

5. AMBIENTE EMOCIONAL NOS DEBATES

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

Muito emocional — Pouco emocional

6. COESÃO

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

Forte sentimento de união (nós) — Poucos sentimentos de união (nós)

7. DOMINAÇÃO DO DIRIGENTE

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

Muita dominação — Pouca dominação

8. DIFUSÃO DA PARTICIPAÇÃO

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

Muita — Pouca

9. RIGIDEZ DE NORMAS

5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

Muita rigidez — Pouca rigidez

b. *Conduta demasiado agressiva*

Podemos classificá-la em três tipos:

- Conduta que provém de um elemento sincero, mas com impacien desejo de ajudar o grupo.
- Conduta que decorre inconscientemente de uma necessidade sociol gica de dominar a situação ou de buscar aplauso.
- Conduta que constitui intento deliberado de governar e manejar grupo, com finalidades alheias a ele.

c. *Como deve agir o dirigente*

A função do dirigente é desvendar os verdadeiros motivos do elemento domi nante-agressivo, pois, assim que o grupo os conheça, a tentativa fracassará. Con tudo, o dirigente deve ser cauteloso, para evitar qualquer possibilidade de engano

Para descobrir as artimanhas ou os mecanismos utilizados pelo elemento domi nante-agressivo, o dirigente pode fazer-lhe perguntas sutis, que objetivam prova a coerência das respostas ou o obriguem a fazer sugestões construtivas.

Com relação aos dois primeiros tipos de pessoas, uma conversa rápida e opor tuna revelará o que o grupo pensa deles. Isso deve ser o suficiente para modifica suas atitudes ou comportamentos para com o grupo.

Exercícios

1. Se você for dirigente de grupo e estiver preocupado com a maturidade d seu grupo, utilize este exercício. Escolha dois membros dos mais falantes dois dos mais calados, e entreviste-os. Trate de descobrir a opinião que têm do grupo e do papel que nele desempenham. Compare as respostas entre si analise as diferenças. Discuta com o grupo.
2. Aplique o teste de maturidade em seu grupo e verifique quais são as respos tas negativas. Trabalhe nesse item, discutindo-o com o grupo.
3. Preencha a ficha a seguir, realizando uma análise da interação em seu grupo e anotando os comportamentos que impedem o desenvolvimento da maturi dade grupal.

FICHA DE ANÁLISE DA INTERAÇÃO. BLOQUEIOS À PARTICIPAÇÃO

Grupo ______________________________ Data __/__/__

Observadores ______________________________

Mecanismos de defesa	Elementos do grupo												Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Agressão													
Obsessividade													
Viscosidade													
Compensação													
Racionalização													
Verborréia													
Negativismo													

Medidas propostas pelo grupo para o desenvolvimento da maturidade:

a ....

b ....

c ....

4. Analise o tipo de comportamento (mecanismo de defesa) utilizado pelos componentes do grupo, através de sua comunicação.
   a. Este grupo é uma droga!
   b. Pare de falar, se não eu me retiro.
   c. Bem, devemos começar o trabalho pelo Texto 1. Eu acredito que o Texto 1 resolve o problema. Olha, eu já li diversas vezes o Texto 1 e não é preciso mais nada. Sem o Texto 1, ninguém poderá resolver nada.
   d. Olha, não concordo que cada um sente onde quer. É preciso marcar o lugar de cada um. É preciso ordem. Afinal, não somos mais crianças. Hoje, quando cheguei meu lugar já estava tomado.
   e. Você enche mais que torneira estragada.
   f. Sabe, eu não gosto de falar... e é melhor ficar quieto, assim a gente não se expõe às críticas e dorme mais tranqüilo.
5. Faça uma lista das queixas de todas as pessoas e situações que o molestam quando participa dos debates. Procure analisar por que particularmente o irritam e esboce um plano para corrigir essas situações.

3.3 GRUPO OPERATIVO

Enrique Pichón Rivière (1975) e outros introduziram os chamados *grup operativos* no estudo da família, principalmente numa concepção mais atualiza de terapia.

Partiram da hipótese de que o grupo é um conjunto restrito de pessoas, ligad entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por mútua representaç interna, que se propõem, de forma explícita ou implícita, a efetuar uma tare que constitui sua finalidade.

Os conjuntos sociais, dizem, organizam-se em unidades para alcançar mai segurança e produtividade. A unidade grupal tem, em muitos casos, a característi de situação espontânea, mas os elementos desse campo grupal podem ser, por s vez, organizados e a interação poderá ser regulada para maior eficácia de s objetivo.

A técnica operatória nasce, assim, para instrumentar a ação grupal. A técni operatória de grupo caracteriza-se por estar centralizada na tarefa, isto é, privil gia a tarefa grupal, a marcha à conquista de seus objetivos.

O grupo operatório se alicerça em esquemas que são os marcos conceptu referencial e operativo (Ecro). Inclui, além disso, os conceitos gerais sobre grup restritivos, as idéias sobre a teoria de campo de Kurt Lewin, a tarefa, o esclare mento, a aprendizagem, a ambigüidade, a comunicação e os desenvolvimen dialéticos em espiral.

Os propósitos e as finalidades dos grupos operativos estão centrados mobilização de estruturas estereotipadas, dificuldades de aprendizagem e comu cação, devidas ao acúmulo da ansiedade que qualquer mudança desperta (*ans dade depressiva*, pelo abandono do vínculo anterior, e *ansiedade paranóide*, cri da pelo vínculo novo e a decorrente insegurança).

Essas duas ansiedades são coexistentes e cooperantes e, se forem intens poderão levar ao encerramento do sistema de comunicação.

Os *roles* tendem a ser inicialmente fixos, até que se configure a situação lideranças funcionais, isto é, liderança operativa que se torna mais eficaz em ca "aqui-agora" da tarefa.

Os grupos podem ser verticais, horizontais, homogêneos e heterogêneos, p mários e secundários; mas em todos se observa uma diferenciação progressi (heterogeneidade adquirida), à medida que aumenta a homogeneidade na tare Tal tarefa depende do campo operativo do grupo. Se se trata de um gru terapêutico, a tarefa é encontrar o denominador comum da ansiedade de grup que adquire em cada membro características particulares. É a cura da enfermi de do grupo. Se é um grupo de aprendizagem de psiquiatria, por exemplo, a ta fa consiste em remover as ansiedades ligadas à aprendizagem desta disciplin em facilitar a assimilação de uma informação operativa, aplicada a cada ca

mesmo pode ser dito de grupos industriais, de grupos cuja tarefa é a compreensão da arte, de equipes desportivas etc.

O propósito geral é o esclarecimento, em termos de ansiedades básicas, a aprendizagem, a comunicação, o esquema referencial, a semântica, as decisões etc. Dessa maneira, a aprendizagem, a comunicação, o esclarecimento e a resolução de tarefas coincidirão com a cura. Criou-se, assim, um novo esquema referencial.

O coordenador, com sua técnica, favorece o vínculo entre o grupo e o campo de sua tarefa, em uma situação triangular. O vínculo transferencial deve ser sempre compreendido dentro deste contexto.

A técnica operativa de grupo, sejam quais forem os objetivos propostos aos grupos (diagnóstico institucional, aprendizagem, criação, planificação etc.), tem por finalidade que seus integrantes aprendam a pensar em uma co-participação do objeto do conhecimento, entendendo que pensamento e conhecimento não são fatos individuais, mas produções sociais. O conjunto de integrantes, como totalidade, aborda as dificuldades que se apresentam em cada momento da tarefa, logrando situações de esclarecimento, mobilizando estruturas estereotipadas — que funcionam tanto como obstáculo para a comunicação e a aprendizagem quanto como técnica de controle da ansiedade ante a mudança.

O processo de crescimento do grupo operativo fundamenta-se na metodologia que Pichón Rivière chama *didática.*

Didática é uma estratégia destinada não só a comunicar conhecimento (tarefa informativa), mas também, basicamente, a desenvolver aptidões e modificar atitudes (tarefa formativa). A articulação formativa e informativa completa-se com a construção de um instrumento chamado ECRO (esquema referencial, conceptual e operativo). Através desse instrumento de trabalho (didática), o indivíduo é situado no campo referencial (aqui-agora), onde pode ser abordado com base em elementos conceptuais, ser compreendido e ser trabalhado mediante técnicas adequadas.

Esta "situação" do indivíduo no campo, bem como o "pensar" e o "trabalhar" nele, implica não só a necessidade do manejo teórico, como também o tratamento das ansiedades emergentes em toda situação de mudança.

A didática do grupo operatório é interdisciplinar, instrumental e operativa, e seu núcleo básico.

Rivière diz que tem sido adotada, como instrumento primordial de trabalho, de tarefa e de indagação, a técnica operativa, que parte da hipótese de que o grupo é uma estrutura básica de interação; assim, a técnica operativa é de fato a unidade básica de trabalho e de investigação.

Diz ainda que o grupo é definido como um conjunto restrito de pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e de espaço, articuladas pela *mútua representação interna,* cujo objetivo final é a execução de uma tarefa, seja de forma explícita ou implícita.

Os conjuntos sociais organizam-se em unidades para alcançar maior segu-rança e produtividade. A unidade grupal apresenta, em muitos casos, a caracte-rística de uma situação espontânea. Os elementos desse campo grupal, no entanto, podem ser, por sua vez, organizados. Com isto, queremos dizer que a interação pode ser regulada para potencializar a unidade grupal, para torná-la eficaz com vistas a seu objetivo. Isto é o que se denomina *planificação*. Nasce assim a técnica operativa, que surge para instrumentar a ação grupal.

A técnica operativa caracteriza-se por estar centralizada na tarefa; dessa forma, privilegia a tarefa grupal, a marcha à conquista, ao sucesso de seus objetivos.

Ao analisar o grupo operativo em função das relações cotidianas, diz Pichón que a técnica operativa é essencialmente aplicada a um grupo centralizado na aprendizagem. Neste caso, o grupo parte da análise das situações cotidianas para alcançar, em sucessivos momentos de compreensão, um conhecimento objetivo.

O grupo operativo é o primeiro elemento de uma abordagem do cotidiano. Nele (o grupo operativo), tendem a reproduzir-se as relações cotidianas, os vínculos que põem em jogo modelos internos. O enquadramento ou a técnica operativa do grupo facilitam — pela confrontação desses modelos internos com uma nova situação de interação, bem como com a análise das condições que a produziram — a compreensão das pautas sociais internalizadas que geram e organizam as formas observáveis de interação.

3.4 GRUPOS DE TAREFA

A Psicologia Social estudou grandes grupos e pequenos grupos, bem como grupos centrados na tarefa e grupos centralizados no próprio grupo, ou, como queria Kurt Lewin, psicogrupos e sociogrupos.

Quando falam de grupo de trabalho ou de tarefa, os psicólogos sociais se referem a grupos pequenos e restritos, destinados a resolver problemas ou a executar tarefas.

Há, no grupo de trabalho, comportamentos, atitudes, interações e motivações funcionais que o distinguem do grupo de formação. Um dos problemas mais discutidos e estudados nos pequenos grupos de trabalho é o que trata da autoridade, do desempenho da liderança e do uso do poder.

O estudo dos pequenos grupos de tarefa tem sido realizado principalmente em meios industriais, organizacionais, tanto hospitalares como educacionais.

Lewin, Lippit e White procuraram reproduzir em laboratório fenômenos de grupos centrados na vida real. Seus experimentos permitiram que se isolassem diversas variáveis, bem como a manipulação e a elaboração de medidas sistemáticas.

Num grupo de trabalho há fatores constantes e variáveis que devem ser le-
ados em consideração. Esses fatores foram levantados em pesquisas realizadas
or psicólogos sociais.

.4.1 *FATORES CONSTANTES*

Há tipos de atividades que são comuns a todos os grupos de trabalhos. São
s chamadas atividades *constantes*. Essas atividades são encontradas em todos os
rupos de trabalho e, sem eles, o exercício da autoridade ficaria prejudicado.

A fim de que a tarefa tenha um desenvolvimento funcional, alinham-se os
eguintes requisitos, que aparecem de maneira constante em qualquer grupo de
abalho:

- Competência.
- Socialização.

. *Competência*

Quando você for organizar um grupo de tarefa, lembre-se de que a escolha
e membros competentes é um fator de êxito no trabalho.

— Qual é nosso trabalho?

— Vamos discutir o currículo escolar.

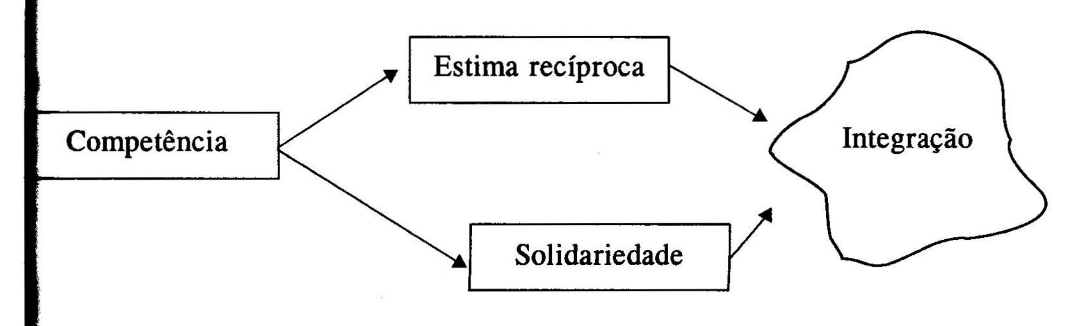
— Olha, não entendo nada desse assunto.

A partir desse diálogo, não se esqueça do seguinte:

a. A escolha dos membros deve ser feita com base em critérios rigorosos em relação à tarefa.

b. A eficácia depende do fato de que todos os membros escolhidos sejam competentes para executar a tarefa que lhes foi confiada.

A competência leva à estima recíproca, isto é, à solidariedade, e estas, à
egração.



Quando você escolheu os membros suficientemente competentes para trabalha em grupo, deverá certificar-se de que estão aptos para o trabalho em grupo.

O que significa aptidão ou inaptidão para o trabalho em grupo?

A verdade é que há indivíduos que não se adaptam ao trabalho de grupo. Uns, por questão de temperamento; outros, porque rejeitam determinado grupo em função da tarefa, ou da liderança, ou do processo de desenvolvimento do trabalho.

b. ***Nível de socialização***

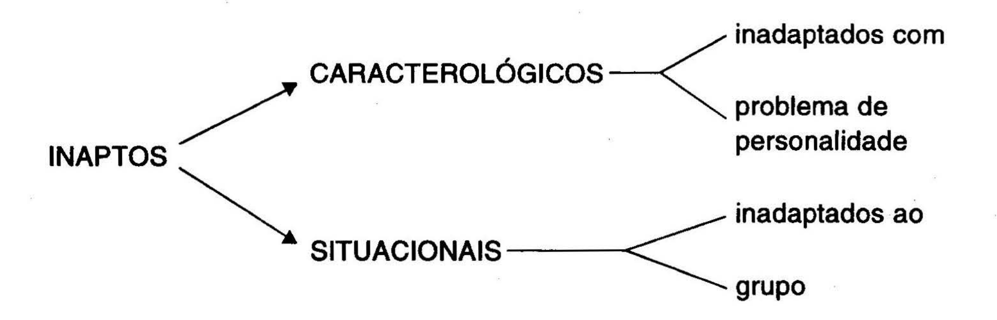
Os indivíduos com *inaptidão caracterológica* ao trabalho de grupo apresentam alguns dos seguintes traços de personalidade:

- rejeitam a tarefa;
- rejeitam a liderança;
- tornam-se agressivos;
- quando líderes, são autoritários;
- não têm capacidade de empatia;
- não têm capacidade de perceber-se a si mesmos e aos outros;
- manifestam alternadamente traços paranóicos e supervalorização do Eu, como mania de perseguição e megalomania.

Os *inaptos situacionais* são aqueles indivíduos que não conseguem integrar-se à tarefa, porque:

- a tarefa não lhes parece interessante;
- a estrutura do grupo não lhes parece funcional;
- o estilo de liderança os irrita;
- o clima do grupo os inibe.

Tais indivíduos serão agressivos, negativistas, enquanto não se sentirem totalmente aceitos.



Para que o grupo funcione com a competência necessária para executar a tarefa, é preciso que seus elementos atinjam:

- um mínimo de maturidade social;
- a aptidão que os leve a se integrarem;
- a capacidade de desenvolver comportamentos de lealdade para com seus companheiros de equipe.

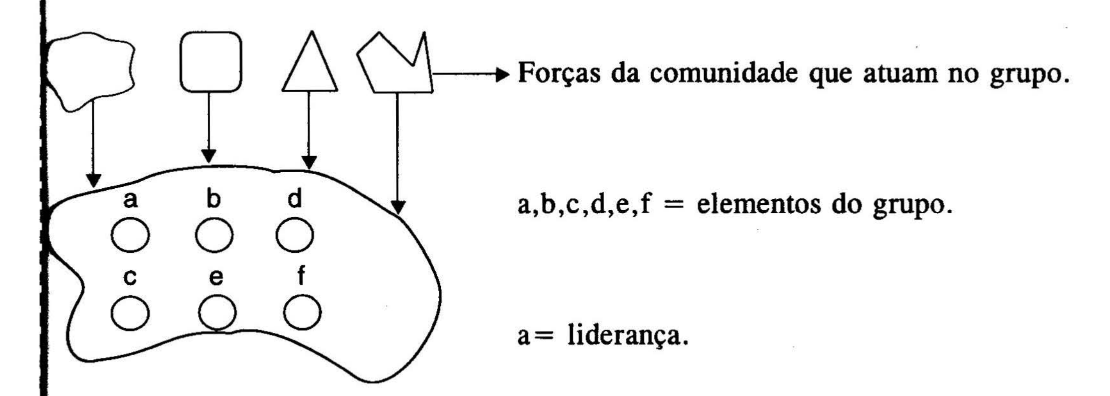
.4.2 *FATORES VARIÁVEIS*

Todo grupo, quaisquer que sejam seus objetivos, não deve ser considerado um organismo fechado em si. Ele está ligado à sociedade como um todo, está inserido num contexto social, num ambiente com o qual mantém laços. O pesquisador deverá verificar, por meio de uma análise, as variáveis apresentadas a seguir.

. *Participar da comunidade como um todo*

Pergunta-se:

- Qual a posição de seu grupo na comunidade?
- Numa comunidade de agricultores, você poderia estar organizando um grupo de controle de trânsito?



O grupo nunca pode esquecer a comunidade à qual está ligado. A comunidade condiciona seu funcionamento e traça parte de suas características

Resta perguntar, em relação a esta variável e a sua análise:

1. Quem tomou a iniciativa da formação do grupo?
2. Quem está desempenhando a liderança?
3. Qual a função ocupada pelo grupo na sociedade?

Essas variáveis devem ser conhecidas quando da análise e do estudo de u grupo, de sua formação, do processo de desenvolvimento, da estrutura de autoridade.

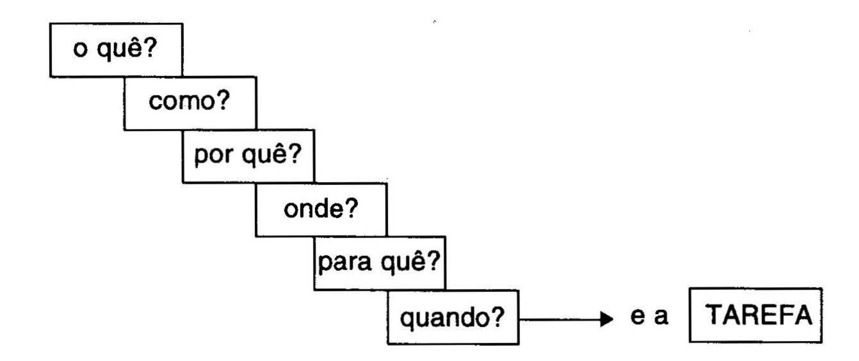
Não tem muito sentido um grupo abertamente democrata num regime marcadamente autocrático.

b. ***Natureza da tarefa***

Quando se trata de estudar a natureza da tarefa, é necessário que se faça as seguintes perguntas:

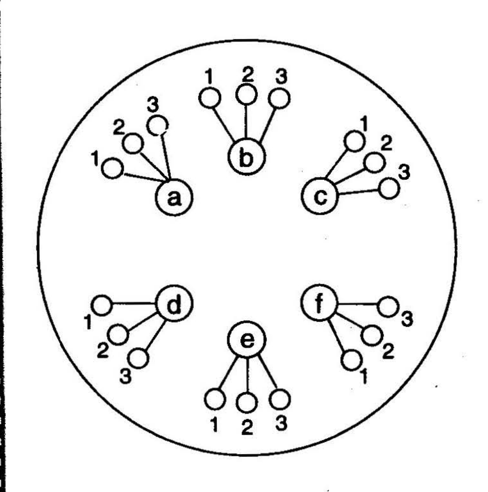
— Qual a natureza da tarefa?
— Quais os recursos de que dispõe o grupo para a realização da tarefa
— Por que o grupo se reúne?
— Quais são seus objetivos?
— A tarefa é voluntária ou imposta?
— A tarefa é adaptada a esse grupo?
— É aceita pelos membros do grupo?
— Qual seu contexto de desenvolvimento; cooperação? Competição?

Respondidas essas questões, poderão ser definidos os objetivos do grupo em relação à natureza da tarefa. Então, os elementos poderão ser motivados ao trabalho, já que se conscientizaram das questões:



c. ***Personalidade dos membros***

As pessoas, quando ingressam em determinado grupo, levam consigo — o que é natural — personalidades já definidas, modeladas, e toda uma bagagem de experiências de uma vida social. Então, no grupo, repetem seu comportamento, principalmente no tocante às atividades iniciais.



a, b, c, d, e, f = elementos do grupo

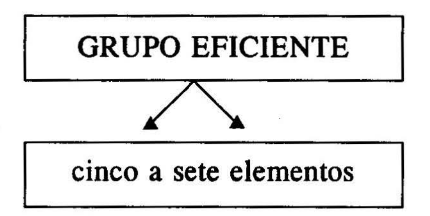
1, 2, 3 = traços que compõem a personalidade dos membros de grupo

3.4.3 ESTRUTURAS DO GRUPO DE TRABALHO

Mailhiot, ao analisar as estruturas de autoridade no grupo de trabalho, atém-se a três pontos que julga fundamentais: o tamanho, a composição e a organização do grupo de trabalho.

a. Tamanho de um grupo de trabalho

De maneira geral, um número de indivíduos considerado ótimo para um grupo de trabalho eficiente é de cinco a sete.



Um grupo eficiente deverá ter a seguinte fórmula:

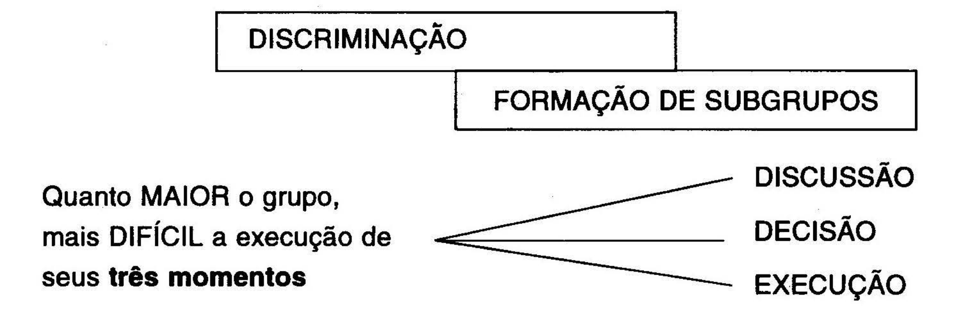
Mais do que as graças.

Menos do que as musas.

Os grupos ímpares (cinco ou sete) oferecem mais probalidade de êxito q os pares (quatro e seis). Na hora da decisão (consenso), eles se fraccionam facilitam a resolução de problemas. Assim:

3 — 2
5 — 2
4 — 3
6 — 1

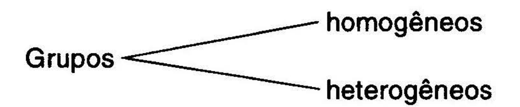
Quando você está numa mesa de reuniões, geralmente não tem condições d perceber além de 10 pessoas, que é o máximo de alcance da capacidade de per cepção. Além desse limite, começam os seguintes fenômenos.



b. ***Composição de um grupo de trabalho***

Como formaria você um grupo de trabalho eficiente, partindo do suposto de que os elementos sejam competentes e estejam aptos a trabalhar em grupo?

1. Formaria o grupo com elementos tanto quanto possível *homogêneos* em idade, sexo, competência, anos de experiência, vizinhança, *status*?
2. Ou formaria o grupo com elementos *heterogêneos*?



A experiência tem provado que, num grupo *homogêneo*, há:

- mais identificação com a autoridade;
- tarefas de grupo facilitadas;
- integração mais rápida;
- menos criatividade;
- menos vigilância nas manipulações.

Num grupo *heterogêneo*, pode-se verificar o seguinte:

- a integração é mais lenta;
- a integração se faz com maior profundidade;
- a identificação com a autoridade e a tarefa é mais lenta;
- há mais momentos de tensão e de conflito;
- há mais riqueza de experiência e mais complementariedade;
- há mais resistência às pressões de uniformidade;
- os elementos exercem maior vigilância sobre as tentativas de manipulação;
- há maior criatividade.

Se você tivesse um grupo só de professores e um grupo de professores, supervisores, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, perguntaríamos:

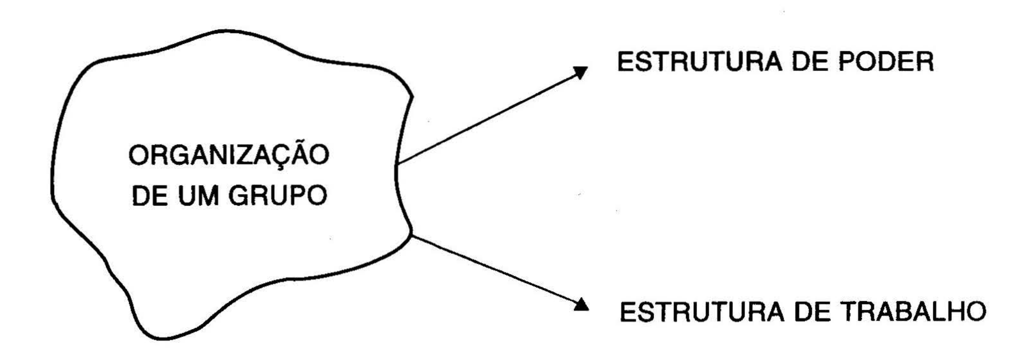
- Qual você conseguiria manipular mais facilmente?
- Qual seria o menos tenso?
- Qual seria o mais integrado?
- Qual seria o mais identificado com a liderança?

c. *Organização de um grupo de trabalho*

Quando um grupo de trabalho começa a funcionar, você poderá distinguir:

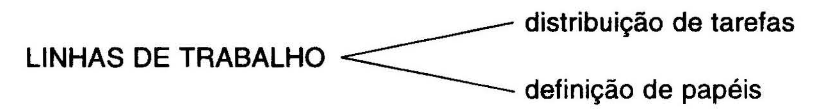
1. *Quem tem poder sobre quem* (estrutura de poder).
2. *Quem trabalha para quem* (estrutura de trabalho).
3. *Sobre quem* (subordinados).
4. *Sob quem* (superior).

Com essas quatro estruturas, o grupo se organiza. Assim:



Na estrutura de trabalho, as linhas de atividades se estabelecem:

- nos modos como as tarefas são distribuídas;
- na maneira pela qual os papéis são definidos.



Na linha de autoridade, estabelecem-se os tipos de liderança:

- Autocrática.
- Democrática.
- Permissiva (*laissez-faire*).

Há, em geral, dois tipos de liderança autocrática:

- Fálica.
- Obsessiva.

Ambas aspiram ao poder total, completo, absoluto, sobre os subordinados.

O líder obsessivo apresenta-se de modo mais camuflado, pois mostra um devotamento e uma solicitude incomuns:

> — O James é ótimo, solícito, pontual, dedicado, leal e devotado ao trabalho.

Tanto um tipo como outro abraçam tudo, não delegam funções, não distribuem responsabilidades, e têm por lema: *eu sou o poder.*

A liderança permissiva não assume responsabilidades. Deixa que o grupo tome as suas decisões. Crê, assim, que o grupo se auto-afirme e desenvolva a criatividade e a espontaneidade.

> — Deixe que eles resolvam tudo sozinhos; creio que podem resolver bem. Eles são brancos e se entendem.

O líder permissivo tem por lema: *o poder são os outros.*

O líder democrático é cooperativo, não só assume como distribui responsabilidades. O grupo discute, delibera e executa como um todo. Seu lema é: *o grupo é o poder.*

Os lemas das lideranças são:

Autocrática:	Eu sou o poder.
Permissiva:	O poder são os outros.
Democrática:	O grupo é o poder.



O indivíduo desempenha papéis no grupo e as figuras parentais (Pai e Mãe) são significativas máscaras de que se utiliza para interagir.

Os papéis começam a ser delineados, no grupo, com a distribuição de tarefas e a assunção de papéis.

DESEMPENHO PAPÉIS PERSONALIDADE DO GRUPO

Na primeira fase da formação de um grupo, o indivíduo assume papéis que o caracterizam na interação. Assim, pode ser:

- Agressivo.
- Colaborador.
- Criança mimada.
- Chorão.
- Resmungão.
- Retardado crônico.
- Sonolento.

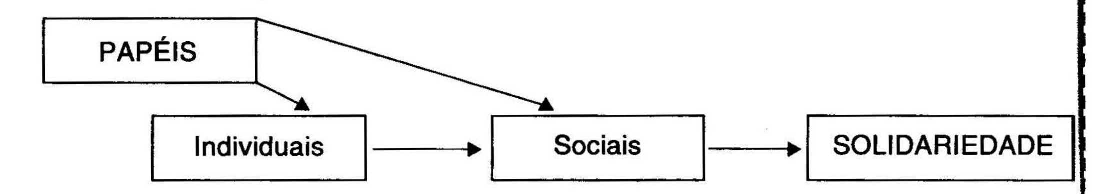
Esses papéis acentuam-se principalmente quando o indivíduo não é aceito pelo grupo; por isso, ele utiliza mecanismos de regressão.

— Começou a Sra. Cascavel a destilar veneno?

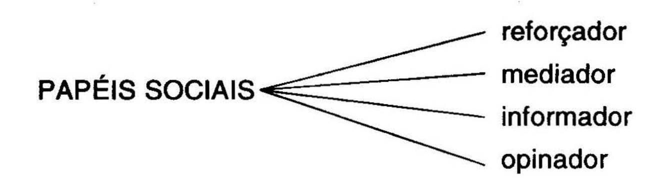
— A Maria Fumaça começou a fungar?

Esses indivíduos prejudicam o desenvolvimento da tarefa e dificultam a coesão e a solidariedade do grupo.

À medida que esses papéis se forem diluindo com a interação, a atividade se dirigirá cada vez mais para a tarefa.



Quando se verifica a aceitação — *incondicional, recíproca e de cada um pelo líder,* o grupo começa a integrar-se e aparecem os chamados *papéis sociais.*



O líder, oportunamente, exercerá cada um desses papéis e ensejará oportunidades para que todos tenham condições de desempenhar todos eles. Estabelece assim um clima de grupo cooperativo, participativo e solidário.



À medida que os papéis se forem diluindo na interação, a atividade se dirigirá cada vez mais para a tarefa.

3.4.4 CRESCIMENTO DO GRUPO

Como cresce e se desenvolve um grupo de trabalho?

O grupo de trabalho desenvolve-se à medida que se torna mais eficiente e mais criativo, no nível da tarefa.

O desenvolvimento de um grupo de tarefa passa por fases, em sua meta de integração. O grupo integra-se quando passa a constituir um todo (*gestalt)* na união de seus elementos.

INTERAÇÃO = INTEIRO = TODO = *GESTALT*

No desenvolvimento de um grupo, há três fases a serem consideradas: *individualista*, de *identificação* e de *integração.*

a. ***Fase individualista***

O grupo está reunido. É uma das primeiras reuniões. Ouvem-se os diálogos:

— Sabe, como Diretor da CBPO, tenho condições de opinar a respeito.

— Não... não concordo, li três livros sobre o assunto e sei o que estou dizendo.

— No meu curso de pós-graduação, o professor sempre dizia...

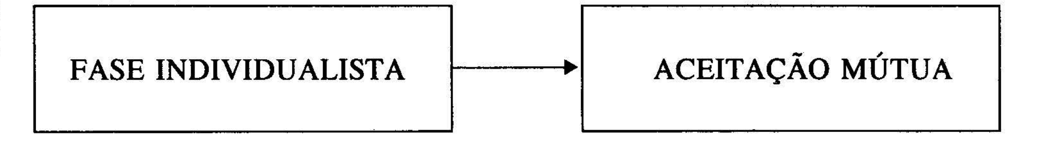
— Quando eu estive na Europa...

Nas reuniões iniciais, os elementos do grupo tendem a auto-afirmar-se como indivíduos. É uma decorrência das necessidades fundamentais de auto-afirmação das pessoas, de lutarem para serem aceitas.

— Bem, minha gente, acredito que todos nós temos qualidades, títulos, comendas, que justifiquem o valor de nosso grupo como um todo.

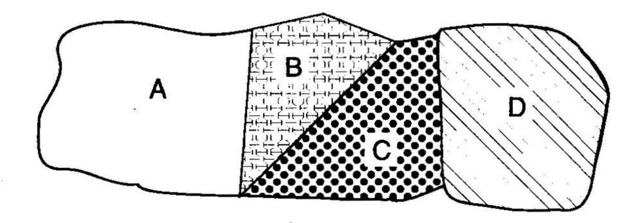
O líder não pode limitar, acelerar, alimentar ou desestimular esta fase; ela faz parte do desenvolvimento do grupo.

Quando as pessoas se conhecem melhor, passam a aceitar-se reciprocamente.



b. *Fase de identificação*

Esta é a segunda fase de desenvolvimento do grupo.

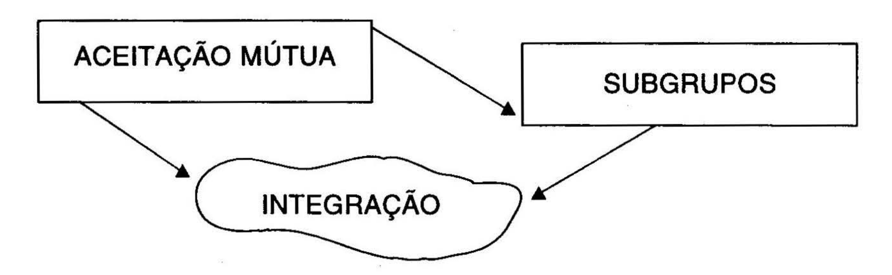


O grupo começa a fragmentar-se em subgrupos.

Já que os indivíduos se aceitaram mutuamente como pessoas, certos membros começam a reunir-se em subgrupos. São os subgrupos minoritários, que surgem essencialmente nos momentos de decisão. São os indivíduos que compartilham, às vezes, das mesmas apreensões e temores.



c. *Fase de integração*



Quando os indivíduos se sentirem aceitos e tiverem certeza de que suas decisões serão levadas em consideração, o grupo começará a integrar-se.

— Estou satisfeito... a minha proposta foi levada em consideração.

— Também acho, pois no começo de nosso grupo só o que o Figueiredo e o Batista falavam é que era aceito.

3.4.5 *CAUTELAS A SEREM OBSERVADAS PELA LIDERANÇA*

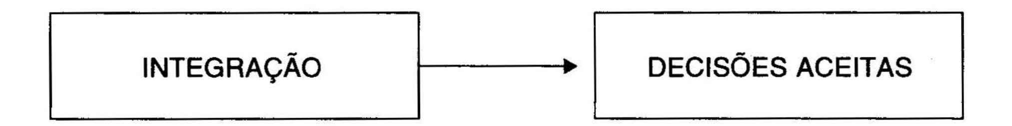
A liderança deverá prevenir-se, observando o que segue:

1. Verificar se, com a pretendida integração, alguém não foi excluído.



A integração do grupo é feita por sua complementaridade.

2. Verificar se há verdadeiramente coesão e solidariedade.
3. Verificar se a plena integração não leva ao esnobismo de grupo e a enfatismo, prejudicando a tarefa.



3.4.6 PROCESSO DE INTEGRAÇÃO

No processo de integração de um grupo, há etapas de crescimento. A primeira delas é o chamado

MOMENTO DE ANSIEDADE

Em qualquer processo de crescimento, há momentos de ansiedade. Isso acontece também com o grupo. E, durante o crescimento, desenvolvemos comportamentos antiansiedade que constituem a capacidade de tolerância à frustração. Assim:

Momentos de ansiedade *nível de tolerância à frustraçã*
crescimento.

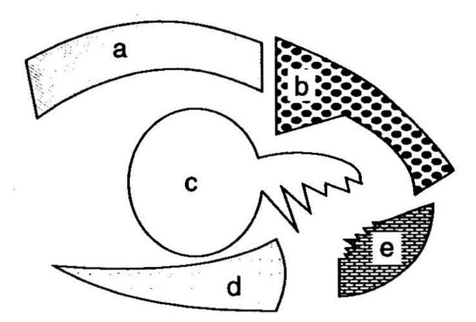
Os indivíduos que não passam por esse processo de desenvolvimento ter tendência a regredir, recorrendo a mecanismos de defesa e agressão.

Momentos de ansiedade *intolerância à frustração* *mecanis*
de defesa *agressão*

A segunda etapa deste processo é a

COMPLEMENTARIDADE

A integração realiza-se não pelo nivelamento das diferenças entre os indi duos, mas por sua complementaridade.



Integração pela complementarida

a, b, c, d, e = **membros**

c = **liderança**

Cada membro (a, b, c, d, e) percebe-se a si mesmo como diferente, m incompleto. Cada um deles tem o outro membro como complemento no grupo.

Todos dependem de todos para constituir uma integração. Os membros interdependem.

As lideranças de oposição, as divergências, não são fontes de conflito e tensões, mas elementos que ajudam o grupo a solucionar a tarefa.

Etapas de	**Momentos de ansiedade**
integração	**Complementaridade**

3.4.7 COMO O GRUPO SE INTEGRA

O grupo de trabalho se integra principalmente pela atuação eficaz da liderança.

Você poderá verificar quais os critérios que foram utilizados na integração do grupo; porém, citamos como altamente significativos:

- Comunicação autêntica.
- Alto grau de coesão.
- Permeabilidade de fronteiras.

a. *Comunicação autêntica*

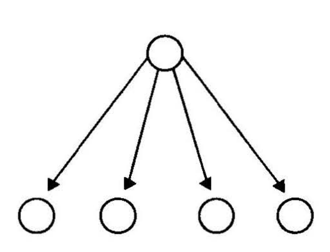
Quando todos os membros já estabeleceram uma linguagem comum, recorreram a símbolos e códigos próprios, diz-se haver sido estabelecida a comunicação autêntica.

COMUNICAÇÃO = AÇÃO COMUM.
COMUM = COMO UM.
COMUNICAÇÃO = AÇÃO DE SER COMUM.

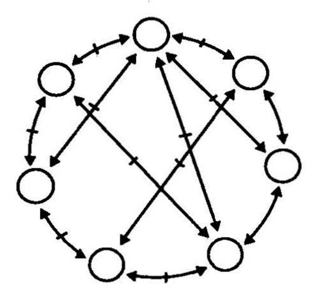
Se a liderança conseguir estabelecer relações interpessoais comuns entre ela e os membros do grupo, pode-se dizer que a comunicação é autêntica.

Se a comunicação for autêntica, mais condições terá de ser aberta e circular.

A comunicação hierarquizada, de subordinação, cria no grupo bloqueios e filtragens, gerando mal-entendidos, conflitos de prestígio; em decorrência, a integração se torna artificial e comprometida.

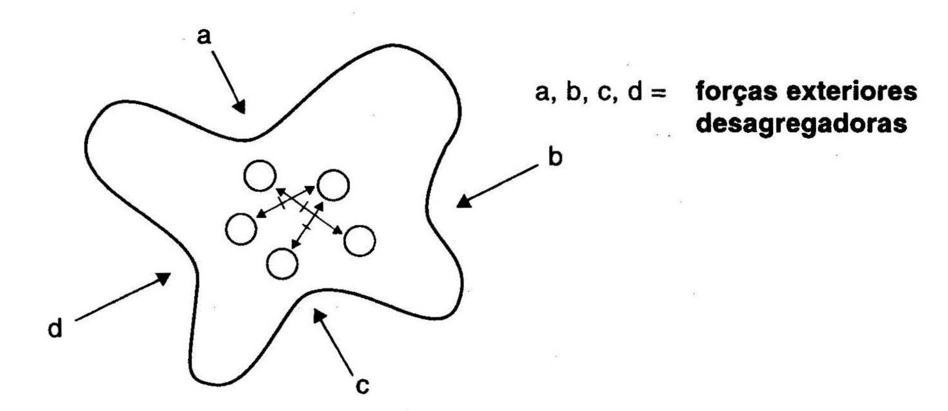


Comunicação hierárquica e sem complementaridade



Comunicação aberta, circular e com complementaridade

b. ***Alto grau de coesão***



Depois que a comunicação se tornou autêntica, dentro de um grupo de trabalho, então os elementos estarão capacitados a participar integralmente das atividades do grupo, pelo surgimento do sentimento de *pertencer a...*

O grupo se torna coeso quando o indivíduo que dele participa sente certa culpa diante da necessidade de ausentar-se, ou de faltar, e por isso se justifica:

> — Com licença, eu tenho de sair. Não posso continuar a participar da reunião. Desculpem-me.



Esclerose de relações na interação de gerações.

3.4.8 VARIEDADES DE PARTICIPAÇÃO

A participação ou a não-participação nas atividades de um grupo levam à criação de papéis de desempenho que nem sempre refletem a realidade. Há, no grupo, papéis de:

- Escolhido.
- Rejeitado.
- Isolado.

Os escolhidos (privilegiados) porque falam mais, extrovertem-se com mais facilidade, adquirem poder sobre os demais e passam a manobrar e controlar as discussões e decisões de grupo. Forçam os outros membros (desprivilegiados) a serem uniformes e conformes com suas idéias.

— Não concordo com esse cara! Só ele quer mandar! Assim não dá! O melhor é acabar com este grupo.

O elemento não privilegiado pode às vezes agir de modo intempestivo e tornar-se logo rejeitado pelo grupo, já que foi afastado da tutela dos preferidos porque "não foi sensato". Outros não conseguem participar e entregam-se às resistências emocionas. Emudecem, aderem ao consenso geral e passam a ter um *status* social desvalorizado. Tornam-se *isolados* do grupo.

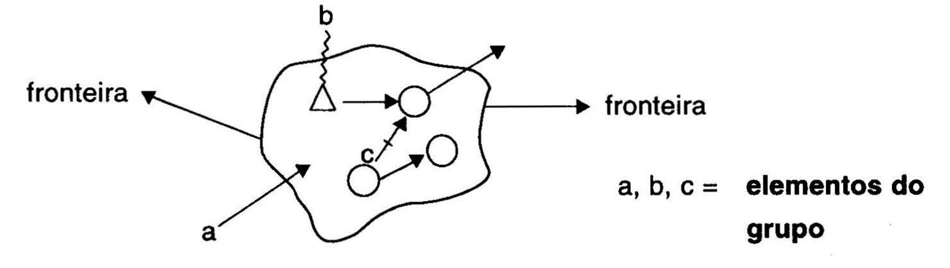
a. ***Estratificação social (esclerose das relações)***

Se as relações continuarem nesse nível de escolhidos, rejeitados e isolados, o grupo tenderá a esclerosar-se, e as necessidades interpessoais se tornarão cada vez mais uniformes e frustrantes. A complementaridade entre os membros, e a criatividade do grupo desaparecerão; em decorrência, a tirania dos preferidos passará a ser exercida despoticamente sobre o grupo.

Percebe-se quando suas justificativas não são forjadas, inventadas, para deixar o grupo.

Quando há momentos de hesitação, de fracasso, de sucesso, todo o grupo participa.

b. ***Permeabilidade de fronteiras***



Quando o grupo desenvolve uma comunicação espontânea e adquire coesão, ele se torna de tal forma solidário em função da tarefa que a entrada ou a saída de um elemento não alteram e não ameaçam a integridade do grupo. O elemento novo sente-se à vontade e a ausência de um participante não lhe altera o rendimento.

Toda colaboração que vem do exterior é bem recebida e não altera a integridade do grupo.

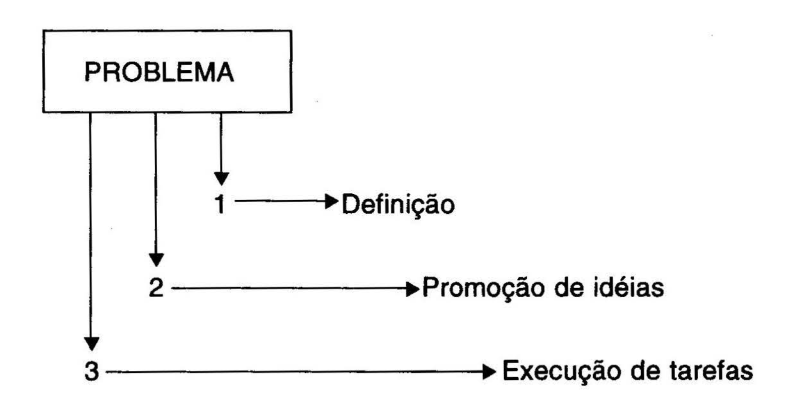
3.4.9 BUSCA DE EFICIÊNCIA NUM GRUPO DE TRABALHO

Um grupo de trabalho torna-se eficiente quando:

1. seus membros estiverem integrados;
2. tiverem sido estabelecidas, de modo duradouro, as relações interpessoais;
3. houver interdependência entre seus participantes;
4. os membros sentirem que se completam uns aos outros (complementaridade);
5. o líder se tornar um elemento catalisador das preferências do grupo, de um lado, e coordenador das atividades, na execução das tarefas, de outro;
6. os elementos sentem que estão "pensando em grupo".

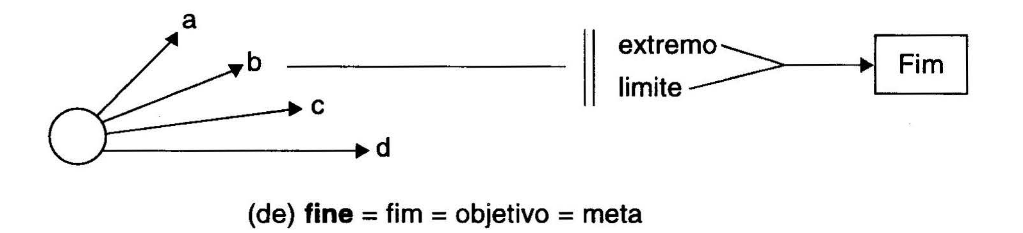
3.4.10 ETAPAS A SEREM ATINGIDAS PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS DE GRUPO

De maneira geral, as etapas poderão ser estabelecidas como segue:



a. *Definição*

O grupo *de-fine* (*fine* — *finis* — fim, limite) o problema se consegue delimitá-lo (limite = fim = horizonte).



(de) **fine** = fim = objetivo = meta

Você define uma tarefa quando:

1. verifica os objetivos;
2. delimita a amplitude;
3. planeja a execução;
4. fixa prazos para a execução;
5. estabelece recursos para a realização.

b. *Promoção de idéias*

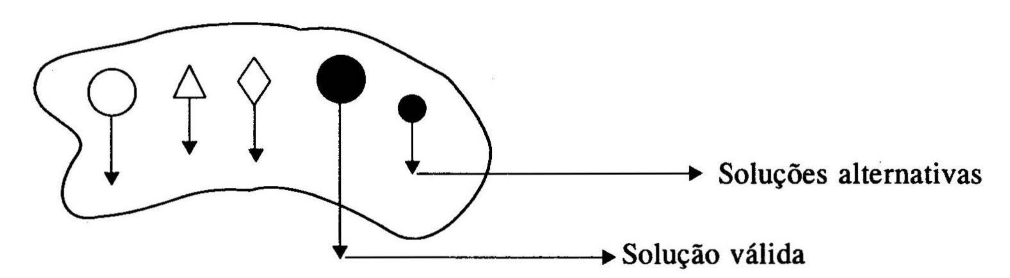
O grupo entra na fase de *promoção de idéias* quando:

1. propõe todas as soluções possíveis;
2. produz idéias alternativas;
3. levanta elementos para a solução;
4. busca recursos criativos para a solução;
5. rejeita as proposições críticas que paralisam o desenvolvimento do trabalho;
6. relaciona um rol de soluções viáveis.

Nesta fase, o poder criativo de idéias desempenha papel significativo e importante.

c. *Execução da tarefa (tomada de decisão)*

Começa agora a triagem das idéias para a escolha de soluções mais válidas para a execução da tarefa.



A solução válida é aquela que se mostra em conformidade com os objetivos propostos, e de acordo com os princípios da realidade *(res* = coisa = aqui, agora; *res-alidad*e = realidade).

Escolhida a solução, o grupo toma a decisão de executar a tarefa.

Nessas etapas, é importante a atuação de um líder capaz, inteligente, catalisador e com elevada capacidade de coordenação das atividades do grupo. Deve ser capaz de sensibilizar os membros do grupo para as exigências da tarefa e de fazer sentir a necessidade e a primazia destas sobre a satisfação das "pretendidas" necessidades interpessoais. Assim, cria um clima de trabalho e desenvolve a necessidade de aperfeiçoamento da tarefa.

3.4.11 EQUILÍBRIO ENTRE AS EXIGÊNCIAS DA TAREFA E NECESSIDADES INTERPESSOAIS

O líder deve saber contrabalançar as exigências da tarefa e o apelo das necessidades interpessoais. Neste conflito, convém distinguir *as pressões para a conformidade e a uniformidade*.

É fora de dúvida que o grupo pressiona seus elementos, às vezes de maneira velada, para a uniformidade e a conformidade.

> — Vocês estão notando que há certos elementos que estão pressionando o grupo para acatar suas decisões?
>
> — Já notaram que o consenso de opiniões é feito sempre de acordo com as idéias de Mário? Parece que ninguém pensa antes de ele falar!

Sempre que alguns elementos se reúnem em grupo e as relações começam a estabelecer-se, aparecem duas alas de indivíduos:

ALA PRIVILEGIADA

São os considerados:

- "Astuciosos".
- "Bem-dotados".
- "Inteligentes".

Nestes, a participação é valorizada.

ALA DESPRIVILEGIADA

São os considerados:

- "Subdotados".
- "Incompetentes".
- "Ingênuos".
- "Amorfos".

Nestes, a participação é desvalorizada.

O grupo, às vezes, apresenta situações conflitantes na solução de problemas:

- detém-se muito numa fase;
- pula etapas;
- bloqueia uma fase.

— Olha, eu sei que já propusemos muitas soluções e escolhemos uma, mas pra mim não foi muito clara a definição e planejamento.

— Gostaria de prolongar a discussão do conceito de inteligência. Não me convenceu muito a conclusão a que o grupo chegou.

— Vamos voltar à fase inicial para melhores entendimentos.

— Acho que já temos idéias suficientes. Todo mundo tá sabendo que o melhor é...

— É preciso muito cuidado para tomar essa decisão. O grupo resolveu, mas vocês pensaram nas conseqüências?

— Ora, vamos logo à decisão e à escolha da solução. Não podemos ficar o tempo todo discutindo. Não vamos chegar a nada.

Há certos membros que dificultam o desenvolvimento do processo de solução de um problema e adotam atitudes não funcionais em relação à tarefa a ser executada. Assim, podemos relacionar:

- Elementos teimosos em pesar as conseqüências, em prever represálias, em analisar as responsabilidades. Atemorizam e inibem o grupo.
- Elementos prolixos que podem, continuamente, "trazer" informações suplementares e estabelecer comparações por demais extensas.
- Elementos que são impacientes e desejam terminar logo a análise das decisões.
- Membros de grupo que protelam as decisões e deixam para outros a responsabilidade de agir.

3.4.12 COMO TORNAR EFICAZ UM GRUPO DE TRABALHO

Acredita-se que um grupo se torna eficaz assim que alguns critérios são estabelecidos para sua funcionalidade, como:

1. Utilização funcional de todos os recursos disponíveis.
2. Tomada de decisão pelo consenso de seus membros.
3. Flexibilidade de processos.
4. Criatividade na execução da tarefa.

3.4.13 COMPORTAMENTO DO LÍDER IDEAL

Diversos estudos têm sido realizados a fim de traçar o comportamento de um líder ideal. Quais seriam, de maneira geral, os traços característicos de um líder eficiente?

Os autores consideram válidos:

1. Liderança participativa.
2. Capacidade de relacionamento interpessoal.

Um líder de grupo de tarefa deve ser privilegiado, em termos de flexibilidade de comportamento e sensitividade social.

Um líder é dogmático em decorrência de:

- estreiteza de visão do outro;
- rigidez comportamental;
- autoritarismo;
- conformismo;
- estereótipo de atitudes.

Por outro lado, o líder flexível apresenta qualidades como:

- ausência de dogmatismo;
- flexibilidade de comportamento, isto é, criatividade; é aberto a consultas, receptivo a sugestões;
- abertura ao outro;
- confiança nos recursos do grupo;
- atitudes não diretivas no exercício de suas funções.

O líder eficaz cria estima e respeito entre os membros, de tal forma que se conscientizem de que cada um é capaz e competente na execução da tarefa que lhe foi designada.

Essa capacidade é chamada competência interpessoal, e torna funcional o exercício da autoridade.

Pergunta-se: Quando é exercida a competência interpessoal?

Argyris acredita que *competência* seja a qualidade de resolver problemas por meio de soluções que evitem sua repetição, e cumprindo esse objetivo com mínima utilização de energia. Dentro desse conceito, acredita que a competência deve ser exercida:

1. quando aumenta a consciência da existência de problemas e de que sofrem agravamento;

2. para que os problemas sejam solucionados de forma que não se repitam;
3. com um dispêndio mínimo de energia e mesmo com a ruptura do processo tradicional de solução de problemas.

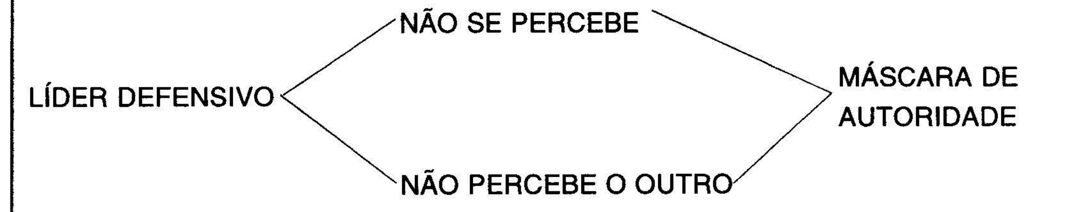
Bowers e Seashores estabelecem quatro dimensões de liderança eficaz:

1. ***De apoio.*** Comportamento que estimula a função de aumentar e de solidificar no indivíduo o sentido de sua importância, bem como sua dignidade pessoal, no contexto da atividade grupal de que ele participa.
2. ***Favorável à interação.*** Comportamento que estimula a função de criar ou manter uma rede de relacionamentos interpessoais entre os membros de seu grupo.
3. ***Dedicada a um objetivo.*** Comportamento que estimula a função de criar, modificar, enfatizar ou conquistar a aceitação dos membros em relação às metas do grupo.
4. ***Colaboradora no trabalho.*** Comportamentos que facilitam a realização de métodos de trabalho e a implantação de determinada tecnologia, visando ao alcance dos objetivos do grupo.

O líder, para atuar com eficiência, deve ter condições de comportar-se de modo autêntico ao libertar-se de seus medos, de si mesmo e da dependência do outro; deve ser objetivo nas relações interpessoais, a ponto de aceitar-se e de aceitar o outro.



O líder defensivo e com compulsiva necessidade de afirmar sua personalidade a qualquer custo estará atuando como elemento desagregador do grupo. Enquanto permanece defensivo, está preocupado em defender-se e em proteger seus direitos apenas, comunicando-se com os outros através de canais formais e distorcidos.



Klein, Holmans e Bales estudaram o grupo de tarefa e a eficiência e a produtividade num grupo de trabalho. Levantaram hipóteses sobre o desempenho. Assim:

1. Verifica-se que, quando a tarefa é simples e os membros têm igual força e habilidade, a tarefa será desempenhada mais rapidamente e com maior exatidão, caso não haja interação entre os membros.

   Essa interação de que se fala é que leva as pessoas a aproveitarem a companhia para desfrutar o relacionamento interpessoal recíproco. A verdade é que, assim, alguns chegam a atrapalhar os outros, pois o grupo oferece distração.

   — Sabe, tenho uma piada quentinha para contar... Quem sabe outra?

   Se os elementos, porém, forem agrupados por um dirigente com quem todos interagem, e que exerce liderança eficaz, o grupo passará a produzir mais.

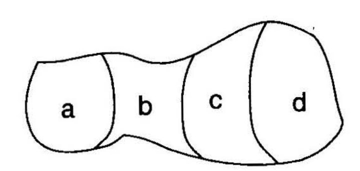
2. Quando, num grupo pequeno, existem diferenças de habilidade e cada elemento deve alcançar uma solução, os menos dotados resolvem o problema devido à ajuda que recebem dos mais dotados.

A presença de um técnico é uma solução que beneficia todo o grupo. Em geral, os grupos menores são mais coesos que os grupos maiores. Por outro lado, a baixa coesão está relacionada com o maior número de ausências, o que pode indicar a insatisfação para com o grupo; por outro lado, no grupo maior é maior a incidência de faltas.

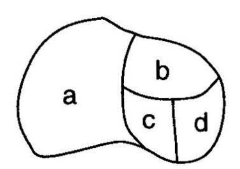
O grupo menor dá mais oportunidade a que todos falem. Num grupo muito grande, apenas alguns elementos falam. Alguns indivíduos acham que sua participação não é importante e se inibem ao falar num grupo com muitos elementos.

Num grupo grande, a participação tende a centralizar-se em uma ou duas pessoas. O número de pessoas que menos contribuem diminui proporcionalmente, à medida que o tamanho do grupo aumenta de 3 para 7.

Numa pesquisa com grupos, verificou-se o seguinte: cada indivíduo tem um espaço psicológico no qual atua e se exprime; à medida que o grupo aumenta em tamanho, esse espaço se vai reduzindo, e apenas os indivíduos mais poderosos podem exprimir as idéias, restringindo o espaço dos outros.



Espaço psicológico de a, b, c, d — em fatias iguais



Espaço psicológico de a aumentado, e diminuição do espaço dos outros

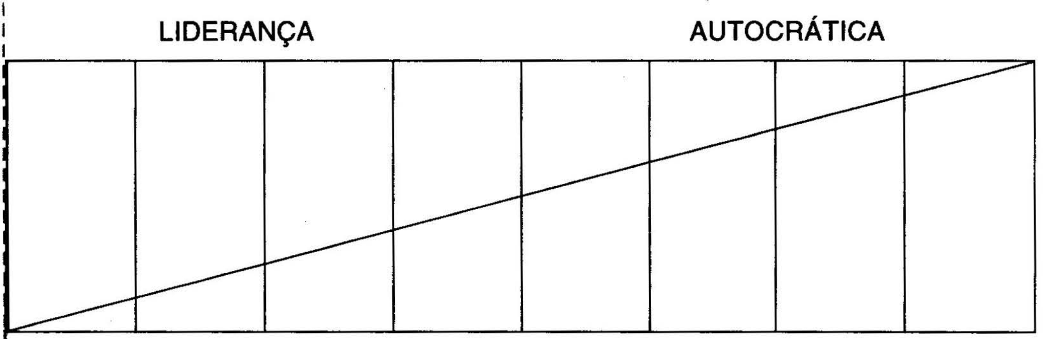
Acredita-se que os constrangimentos que os indivíduos possam sentir nos grandes grupos tendam a sufocar a avaliação crítica das idéias apresentadas pelos membros mais confiantes e dominantes. Por outro lado, a produtividade dos grupos criativos poderá ser reduzida por causa do silêncio da maioria.

Nos grandes grupos, a liderança autocrática tende a desenvolver-se de forma mais eficiente; já a democrática torna-se mais espontânea no grupo pequeno.

Tem-se observado que os grupos com elementos homogêneos em interesses, nível cultural, *status* são mais amistosos e com moral mais elevado, e que os grupos heterogêneos mostram mais conflito e competição.

Por outro lado, os grupos heterogêneos são mais produtivos e criadores.

TAMANHO DO GRUPO



LIDERANÇA DEMOCRÁTICA

Quando os grupos possuem interesses compatíveis, rendem mais, ao passo que os incompatíveis, em virtude da perda de tempo e de energia na solução de problemas interpessoais, de comportamentos de obstrução e de mecanismos de defesa, rendem bem menos.

Diz-se que um grupo é compatível quando, geralmente, tem liderança marcante, em torno da qual se aglutinam os elementos. Os grupos incompatíveis possuem duas ou mais lideranças, em torno das quais se formam subgrupos.

Os grupos incompatíveis são menos produtivos, e a produtividade diminui à medida que aumenta a complexidade da tarefa.

Exercícios

1. Verificou-se que um grupo pequeno de participante (5 a 7) reduz a probabilidade de erros na análise de um problema.

   Essa conclusão poderia levar à reformulação do número de jurados de um júri popular e dos componentes de assembléias e câmaras?

2. Revelou uma pesquisa que a satisfação do trabalhador e a eficiência da operação diminuirão com o aumento do número de elementos participantes.

   Como resolver o problema de classes numerosas em nossas faculdades, em termos de eficiência, satisfação e economia?

3. Em experimentos realizados em grupos de tarefa, verificou-se que os grupos pequenos (2 a 3) tendem a ser mais rápidos e precisos nos problemas concretos (jogo de bridge, por exemplo), e que os grupos maiores (6 a 7) eram mais rápidos nos problemas de tipo abstrato (avaliar composições).

   Analise tal experimento e relacione tipos de atividades e grupos correspondentes — grandes ou pequenos.

4. Allport e outros experimentadores verificaram que o trabalho de grupo não só favorece, como também inibe o desenvolvimento da tarefa.

   Uma das conclusões foi a de que os indivíduos sofrem a influência de estímulos sociais, bem como de outros fatores ambientais, na execução de determinadas tarefas, e que esse efeito vai do benéfico ao prejudicial, à medida que aumenta a complexidade da tarefa. Assim:

   - Tarefa simples: trabalho de grupo eficiente.
   - Tarefa complexa: trabalho individual eficiente.

   Discuta as conclusões dadas e enumere tipos de tarefa em que poderia haver mais eficácia, em razão da complexidade do trabalho. Faça o mesmo com as tarefas de estudo e de aprendizagem.

5. Acredita-se que a liderança autocrática seja mais eficaz nos grupos grandes. Em nossas faculdades, o número de alunos por classe é, em média, de 80.

   Esse fato justificaria uma liderança autocrática por parte do professor?

3.5 GRUPOS DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES

René Fau (1962) estudou exaustivamente a existência de grupos de crianças e de adolescentes. Ao estudá-los, reportou-se a dois aspectos diversos, conquanto ligados entre si.

- *Aspecto psicológico,* referente a sua formação, causas do nascimento, modalidades, evolução e dinamismo.
- *Aspecto prático,* ao mesmo tempo médico, pedagógico e social, vale dizer, a utilização do grupo tendo em vista sua interferência na formação da personalidade da criança normal e na reparação das tendências da criança patológica.

Fau propõe a divisão dos grupos em:

- espontâneos;
- artificiais;
- intermediários — motivado; / voluntário.

.5.1 *GRUPOS ARTIFICIAIS*

Denominam-se *grupos artificiais* os formados e motivados por uma opressão exterior. Essa opressão exterior, por exemplo, pode ser aquela em que o chefe (ou líder) é imposto ao grupo, sem a consulta prévia a seus membros.

Isso acontece com o grupo de classe, em que o professor é imposto sem consulta prévia aos alunos. O mesmo se verifica no exército, no trabalho e no grupo familiar, em relação aos filhos.

Esses grupos têm relativa estabilidade, derivada da opressão do líder. Dependendo da personalidade do chefe, o grupo desenvolve sentimentos de medo, de amor e de ódio.

— Legal esse professor, gosto muito dele.

— Odeio esta escola. Odeio meus professores, Odeio as matérias. Não gosto de estudar.

— Procure acomodar-se às normas do colégio, se não você será expulso.

.5.2 *GRUPOS ESPONTÂNEOS*

São *grupos espontâneos* aqueles formados sem opressão exterior. Os estudantes formam grupos espontâneos, no meio do grupo artificial da escola, como elementos de resistência, sustentados por um dinamismo especial.

.5.3 *GRUPOS INTERMEDIÁRIOS*

Os *grupos intermediários* possuem um chefe, o que os aproxima de um grupo artificial; mas, por outro lado, atendem às necessidades interiores, o que os leva a assimilar o grupo espontâneo.

Slavson, que estudou esses tipos de grupos, classifica-os em grupos motivados e grupos voluntários.

a. *Grupo motivado*

No grupo intermediário motivado, com a presença de um chefe adulto, a criança adere a ele voluntariamente, respondendo a uma necessidade de interesse.

Os interesses e as necessidades que levam a criança a agrupar-se são:

- necessidade de evasão do meio familiar;
- necessidade de viver ao lado de crianças ou adolescentes da mesma idade.

Ou, ainda:

- procura de sentimentos de segurança;
- interesse esportivo.

Aqui se encontram os grupos que formam os quadros de futebol de várzea, as sociedades de adolescentes, o escotismo, o patronato.

O chefe, figura paternal, desempenha papel importante na coesão dos grupos e na satisfação das necessidades e dos interesses das crianças.

b. *Grupo voluntário*

O *grupo voluntário* responde unicamente às necessidades interiores do grupo e jamais reconhece um chefe adulto. É inspirado por sentimentos de:

- interesse comum;
- segurança;
- oposição.

O grupo é formado para entregar-se a jogos coletivos, participar de aventuras em conjunto, ter prazer em empreender excursões, proceder à descoberta de cavernas e à construção de cabanas.

Esse grupo tem afinidade com a teoria do trabalho-jogo e do jogo-trabalho de Freinet.

A escolha do líder, neste caso, eclode espontaneamente, sem que se possa saber se nasceu de um impulso interno do grupo ou se o grupo se centralizou nele. O líder, no entanto, jamais é um adulto.

O grupo foge do ambiente familiar e cria um ambiente tranqüilizador, com elementos da mesma idade, onde os membros criam seu universo a sua semelhança e de acordo com a inspiração.

O grupo *voluntário homogêneo* é um grupo de oposição. Os membros têm em comum uma meta de ordem negativa.

É um grupo coeso e dinâmico, e de grande eficácia. Surge muito nas escolas. É mais fácil utilizá-lo pedagogicamente, para canalizar suas energias, que tentar rompê-lo.

É difícil destruí-lo, pois, à medida que é combatido, sua coesão é reforçada.

O grupo *voluntário especial* é como o precedente, mas orienta-se num sentido tido como positivo. Ele se reúne para pesquisa, trabalhos de classe, esportes ou música.

Seu líder é um elemento que demonstra mais competência que os outros elementos do mesmo grupo. Seu dinamismo interior e sua coesão são fracos, o que facilmente pode levar o grupo a dissolver-se, ao contrário do voluntário especial.

Os grupos que se formam nas classes, para estudar, têm duração efêmera e dinamismo fraco, o que os leva com freqüência à transitoriedade.

3.6 GRUPOS NA PRÉ-ESCOLA

René Fau admite que a tendência de agrupamento nas crianças de dois a seis anos não pode ser notada, em virtude de estarem apegadas ao grupo familiar. Para a criança, torna-se difícil desprender-se dele, por ser ainda egocêntrica em seu comportamento.

Este comportamento se exprime, no plano afetivo, por sua agressividade e, no plano intelectual, pelo chamado realismo, de que fala Piaget. A agressividade é típica desta fase e aparece como a própria negação do agrupamento infantil.

Gesell, ao analisar o comportamento social da criança na idade pré-escolar, afirma que ela chega a adquirir consciência da comunidade, através de outras pessoas, em especial, de seus companheiros de jogos. Tem de adaptar-se a eles. Em conseqüência, aprende o que é uma comunidade, tanto na "paz" como na "guerra".

Aos 18 meses, faz uma primeira distinção entre pessoas e coisas; aos 20 meses, golpeia ou abraça um companheiro de jogos sem discriminação ou escolha; aos dois anos, seu lema constante é: "é meu". Porém, aos três anos, mostra uma capacidade em germe para o jogo cooperativo e pode, inclusive, esperar sua vez de jogar. Esta capacidade aumenta durante os anos seguintes, como aumenta a complexidade das situações sociais.

Os agrupamentos espontâneos — continua Gesell — que são produzidos no meio de jogos estão determinados, em primeiro lugar, por fatores de maturidade. Nos anos de pré-escola, existe um progresso discernível do solitário ao paralelo, à cooperação esporádica e, finalmente, à cooperação e ao jogo imitativo.

Os agrupamentos espontâneos por sexo revelam, analogamente, a presença de fatores de maturidade inata. A criança de três anos pode afirmar seu sexo, mas não faz distinções sexuais entre seus companheiros de jogos, até um ano mais

tarde. Aos quatro anos, nos jogos coletivos, há certa tendência à separação, segundo linhas sexuais. Um ano depois, meninos e meninas começam a separar-se em seus jogos.

3.6.1 GRUPOS DE JOGOS

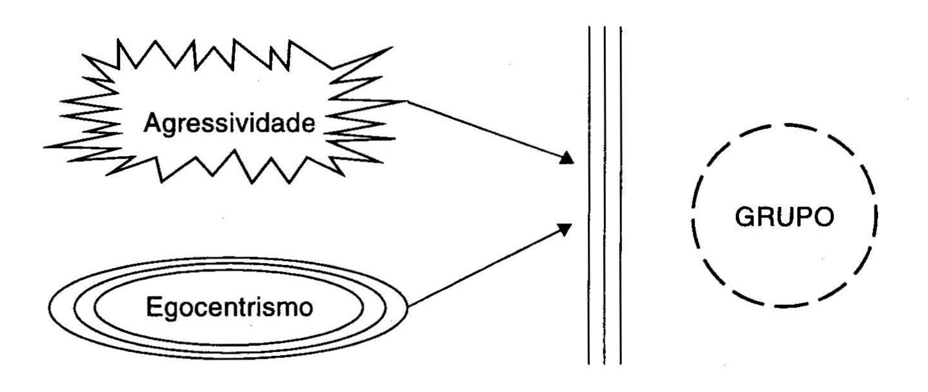
Analisando os grupos de jogos das crianças, por idade, Gesell, propõe:

- ***Dois anos.*** Agrada ao menino a companhia de outras crianças. Jogo paralelo. Não está ainda capacitado para o jogo de colaboração ou para a atitude coletiva extensiva. Não há preferência por sexo no jogo.
- ***Dois anos e meio.*** Começo de jogos cooperativos em grupos pequenos. Vários meninos podem sentar-se juntos em um trem de blocos. Desenvolvem-se principalmente os jogos paralelos e os de imitação. Escassa cooperação verdadeira. Ainda não há preferência por sexo na formação de grupos.
- ***Três anos.*** Surgimento de certos jogos coletivos espontâneos; adoção de diferentes papéis como, por exemplo, motorista. O grupo pode ser perfeitamente harmônico em suas relações. Ainda não há distinções sexuais nos grupos de jogos.
- ***Três anos e meio.*** Atividades coletivas, se bem que alguns dos membros podem fazer discriminação em relação a certos elementos do grupo e excluí-los. Começo de laços temporários e hábeis para alguns indivíduos do sexo oposto. As meninas são as que, com freqüência, iniciam essas uniões. As reuniões paralelas do mesmo sexo não são tão características.
- ***Quatro anos.*** Jogo coletivo cooperativo e imaginativo. Jogos acentuadamente dramáticos e imaginativos. Tendência à divisão segundo linhas sexuais. Agrupamentos fluidos. Algumas agressões dirigidas ao sexo oposto.
- ***Cinco anos.*** As crianças jogam, em sua maioria, em grupos de dois, e raramente aparecem mais de cinco em cada grupo. A composição dos grupos muda rapidamente. Pouco jogo solitário e muito jogo paralelo. O jogo imaginativo pode ser de colaboração, ainda que em realidade exista pouca cooperação. Cada criança prossegue com seus fins individuais e pouco se preocupa com o grupo, do qual tem escassa percepção. Os agrupamentos mais freqüentes compõem-se de crianças do mesmo sexo.
- ***Seis anos.*** Muito jogo coletivo, especialmente de casinha ou de venda. Os agrupamentos são tão flexíveis que as crianças podem facilmente abandonar um grupo e entrar noutro, sem que isso seja notado. Pouca



A criança em grupo, conversando consigo própria (monólogo coletivo).

organização grupal, ainda que a criança possa escolher um grupo e aceitar a direção (liderança) de uma criança maior, dominadora, ou do mestre. Escassa preocupação com o bem-estar do grupo; o interesse é ainda fundamentalmente auto-expressivo. As lideranças aparecem nos grupos pequenos. Passa muito tempo jogando com um único amigo, formando as díades. Nas festas, as crianças apresentam uma conduta *difusa*, movendo-se para lá e para cá e querendo, acima de tudo, receber presentes.



3.6.2 *AGRESSIVIDADE E EGOCENTRISMO — OBSTÁCULOS À FORMAÇÃO DE GRUPO*

Piaget mostrou bem que o que caracteriza a fase do desenvolvimento cognitivo da criança é o chamado *monólogo coletivo,* a que Pichón chama *monólogo justaposto.*

É comum, no entanto, notar a formação, na pré-escola, de grupos de crianças de dois a três anos com duas ou três crianças, como assinalou Gesell. Elas se unem em grupos de curta duração até que sejam dominadas pelo egocentrismo e pela agressividade.

Piaget reproduziu diálogos de crianças que são verdadeiros monólogos; *unem* as crianças, que fazem tarefas distintas e, no entanto, estão *conversando* consigo próprias. Duas crianças *conversando*:

— Minha mãe foi comigo no parque.

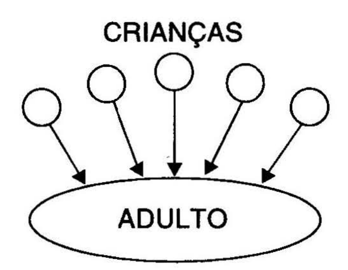
— O cachorrinho é verde.

— Minha mãe falou que leva eu no parque.

— O cachorrinho me mordeu.

No grupo de estórias, o adulto capitaliza a atenção das crianças e forma um grupo transitório.

Diz Piaget que a criança, antes de socializar o pensamento, procura acompanhar e reforçar sua atividade individual. O pensamento do adulto é socializado e capaz de intimidade; o da criança é egocêntrico e incapaz de intimidade.



O adulto, mesmo em seu trabalho pessoal e íntimo, mesmo envolvido numa pesquisa incompreensível para a maioria de seus semelhantes, pensa socialmente, tem continuamente presente em seu espírito a imagem de seus colaboradores, reais ou eventuais, que são pessoas de sua profissão às quais, cedo ou tarde, anunciará o resultado de suas pesquisas.

Assim, quando o adulto se acha em presença de semelhantes, aquilo que anuncia já está socialmente elaborado e, conseqüentemente, adaptado ao interlocutor.

A criança, pelo contrário, nas mesmas condições, parece falar mais que o adulto.

De certa forma, pode-se dizer que a criança de menos de sete anos pensa e fala de maneira egocêntrica, mesmo quando em sociedade.

Quais são as razões desse fato? — pergunta Piaget.

São duas. Acreditamos — diz — que, por um lado, tal fato se deve à ausência de vida social durável; por outro lado, ao fato de que a verdadeira linguagem

social da criança, isto é, a linguagem empregada na atividade infantil fundamental — o brinquedo — é tanto uma linguagem de gestos, movimentos e mímicas como de palavras.

Com efeito, acentua, não há propriamente vida social entre as crianças antes dos sete ou oito anos. A sociedade das crianças, representada por uma sala de aula, é uma sociedade do tipo segmentário, em que não há, por conseqüência, nem divisão do trabalho nem centralização das pesquisas, ou unidade de conservação.

Até os cinco anos aproximadamente, diz Piaget, a criança não trabalha a não ser solitariamente. Dos cinco aos sete anos e meio, formam-se pequenos grupos de duas crianças, grupos aliás transitórios e irregulares. Finalmente, entre sete e oito anos, aproximadamente, surge a necessidade de trabalhar em comum.

A. D. de Castro (1974), ao estudar a relação entre a obra de Piaget e a *didática*, diz que este autor valoriza extraordinariamente as atividades em situação grupal, sobretudo na adolescência, quando há necessidade de que seja vencida a última forma de egocentrismo prejudicial ao desenvolvimento: o *egocentrismo do pensamento*. Quando o jovem necessita "subordinar o progresso do conhecimento a um constante remanejamento de perspectivas", em benefício da objetividade ainda não atingida, é que a discussão em grupo, com argumentação variada, é especialmente indicada para esse fim.

Por outro lado, diz que a visão piagetiana de um pensamento lógico vinculado à sociabilidade não se confunde com a idéia de coerção do grupo. Justamente o que deverá promover a vida social será o jogo espontâneo das atividades mentais do indivíduo, livre das "coerções deformantes", que poderão provir tanto do extremo individualismo de um pensamento fechado em si mesmo, quanto da submissão, sem exame e discussão, ao grupo. Quando o psicólogo propõe que o trabalho junto com os outros — a discussão, a troca de idéias — é uma forma de cooperação, tal significa que as operações mentais, exercidas individualmente, têm oportunidade de beneficiar-se pelas que, exercidas pelo outro, poderão repercutir sobre as primeiras, chegando-se a um resultado mais valioso e importante em termos de equilíbrio superior.

3.7 CARACTERÍSTICAS DO GRUPO ADOLESCENTE

Diz Fau que a agressividade essencialmente individual na criança normal, no adolescente, tende a recair sobre o grupo, e a expressar-se através do próprio grupo.

Submisso ao grupo, protegido pela agressividade desse grupo, o adolescente elabora suas dificuldades, sua autonomia, através de sua expressão intelectual, moral e afetiva.

Durante a procura de sua autonomia interior é que o adolescente experimenta a necessidade imperiosa de apegar-se a um grupo.

Fau propõe a tese de que o grupo presta um auxílio transitório ao adolescente, pois, enquanto na criança a adaptação ao chamado grupo escolar (de escola) responde a uma necessidade de desenvolvimento intelectual e estrutural, e representa por isso uma aquisição definitiva na formação da personalidade, no adolescente, a adaptação ao grupo representa apenas um socorro transitório, prestado ao indivíduo durante a crise que atravessa.

O adolescente pede ao grupo que o ajude a conquistar sua autonomia, mas abandona este apoio assim que consegue seus intentos, pois a noção de autonomia e a noção de grupo são contraditórias. Assim, para o adolescente, o grupo é, sob todos os aspectos, a expressão de uma crise.

Paralelamente ao chamado grupo escolar (ou pedagógico), de caráter universal e amplo, o grupo do adolescente é fragmentário, limitativo, porque responde às exigências fundamentais da adolescência: a individualização e a autonomia.

Para a criança, o grupo escolar é necessário à formação de sua personalidade; porém, com o adolescente, tal fato não acontece, já que o mínimo indispensável requerido para a formação da personalidade já foi executado.



O adolescente luta para conquistar o grupo.

Dessa forma, o grupo de adolescência está sempre carregado de oposição. Limitativo e agressivo, ele se opõe, por todos os seus característicos, ao grupo de idade escolar.

Sendo a expressão de uma crise, o grupo de adolescentes tem existência efêmera; seu mecanismo é complexo, seu dinamismo e sua coesão se acham incessantemente ameaçados.

Apesar de o grupo pedagógico (escolar) de infância ser distinto da sociedade adolescente, ambos apresentam certas vinculações no tempo. O comportamento do adolescente em relação ao grupo é sempre função do grau de adaptação ao grupo escolar, ao qual ele pertenceu e ao qual se tenha ou não adaptado. Por isso, Fau acha importante o estudo do grupo em relação ao adolescente anteriormente adaptado ou inadaptado ao grupo escolar (pedagógico).

É preciso sentir — diz Fau — a passagem do indivíduo do grupo escolar para o grupo de adolescência. Há crianças que não saem do grupo infantil prolongado, e continuam sendo no ciclo ginasial (5ª a 8ª séries do 1º Grau) o que foram no primário (1ª a 4ª séries do 1º Grau). Não tomam parte de qualquer grupo ou subgrupo espontâneo e todo seu dinamismo e sua autonomia são absorvidos pelas atividades de classe. Às vezes, continuam com esse tipo de comportamento até a faculdade, sendo alunos bons e estudiosos e constituindo a alegria dos professores. A atmosfera do curso superior continua sendo a mesma para eles; encontram aí a gíria estudantina, as mesmas caçoadas do tempo de ginásio. Quando saem da escola, permanecem durante longo tempo infantis, na relação grupal de dependência. Sua adaptação conjugal e sexual é, na maior parte das vezes, imperfeita. Mesmo na idade adulta, manifesta sua dependência do grupo do tipo escolar pela fidelidade aos colegas e pela presença assídua a festas e reuniões de escola.

Fau também estuda com detalhes os tipos estênicos e ansiosos hiperadaptados ao grupo, bem como sua psicopatologia, estudo que foge aos limites deste livro.

Por outro lado, Fau fala da inadaptação ao grupo escolar, que leva o adolescente a procurar o que chama de grupo patológico ou *gang*.

3.7.1 GANG

A criança desajustada que, no final da idade escolar, ainda se encontra inadaptada dirige-se espontaneamente para a *gang*. Esse grupo patológico é muito vasto e deve chamar a atenção do psicólogo ou do educador. O grupo patológico é um imenso ancoradouro onde vêm aportar os tipos mais diversos de inadaptados aos grupos normais. Acolhe o débil mental definitivamente desadaptado, o esquizofrênico em vias de desadaptação, o adolescente que o escotismo e os movimentos juvenis foram incapazes de integrar. Pode acolher até mesmo o infantil prolongado, de que falamos atrás, durante sua crise tardia de revolta. Mas todos esses elementos diversos acham-se reunidos por um vínculo comum: a inadaptação desde a idade escolar, na maioria dos casos, e a inadaptação somente ao grupo ou somente ao trabalho escolar. Uns se dirigem para a *gang*, ao final da idade escolar, outros, mais tarde, depois de ingentes esforços de adaptação, ao grupo social que

marcou sua adolescência. Mas, em suma, tudo se passa como se, tanto nas crianças como nos adolescentes, a necessidade de ser aceito pelos outros seja tão imperiosa que, na impossibilidade de aceitação por um grupo normal, a evolução para um grupo patológico se torna inevitável.

3.7.2 *OUTSIDER*

Fau também descreve detalhadamente o chamado *outsider*, que é o inadaptado a qualquer tipo de grupo. Se a tendência para o agrupamento domina a evolução tanto do homem quanto do adolescente, se é uma qualidade intrínseca do homem, o *outsider* constitui exceção: sua individualidade resiste ao agrupamento. Manifesta-se desde a idade escolar e, sofrendo modificações, prolonga-se pela adolescência afora. O *outsider* tanto pode ser o menino muito inteligente, pesquisador, uma criança adiantada, muito madura para sua idade real, como aquele que amadureceu cedo na rua, no trabalho.



O outsider *paga o preço de sua originalidade.*

Esses indivíduos, no caso por demais inteligentes, dotados e ansiosos por se entregarem à desadaptação total, permanecem à margem da atividade normal. Sua neurose, originariamente familiar, não segue os métodos habituais de solução durante a adolescência. Pelo contrário, agrava-se, pois o impulso que leva o adolescente a agrupar-se é imperioso e, nessa idade, a exclusão do grupo é fator de sofrimento. A chegada da adolescência agrava ainda mais essa neurose, em virtude de o indivíduo ser inteiramente incapaz de realizar-se, durante essa fase, no que ela tem de mais essencial: a aceitação por um grupo. Por isso, entrega-se a atividades intelectuais, para compensar sua solidão. Esse tipo de neurose Fau chama *neurose eficaz*. O *outsider* paga o preço de sua originalidade e inspiração.

Em palavras finais sobre a figura do *outsider*, brilhantes, aliás, Fau a ele se refere como o que a espécie humana tem de melhor. O grupo representa uma tendência média; o *outsider* é a exceção. Nenhuma carreira é mais perigosa que a sua. Está sempre na corda bamba, pronto para o desequilíbrio. Algumas vezes fraqueja, perde a coragem e se integra; dizemos que se adapta, mas, na realidade, renuncia. Outras vezes, desadapta-se inteiramente e tende para o desequilíbrio mental ou para a delinqüência. Há, ainda, um último caso em que continua sendo *outsider* válido; é o caso do inadaptado e sofredor, carregado de insuportável sentimento de culpa, fatores que contribuem, na realidade, para a manifestação da essência de seu dinamismo criador. O grupo é equilibrador, apaziguador, socializador, útil, enfim. A inadaptabilidade do *outsider* é mortificante, geradora de ansiedade e de perturbações, geralmente anti-social, mas finalmente criadora. *A humanidade, reduzida ao grupo, regrediria.*

3.7.3 LIDERANÇA

Fau, verificando que certas personalidades, como o *outsider*, não se integram em grupos e, quando parece terem aderido, separam-se e afastam-se, passa, então, a analisar a figura do líder (chefe).

Verifica o fato desde a idade pré-escolar, ocasião em que essas crianças começam a distinguir-se por sua atividade e iniciativa. Vejamos alguns casos que merecem destaque.

a. *Condutor de jogos*

É um chefe nato, mas bem adaptado ao grupo e à atividade escolar. Nessas condições — diz Fau —, suas qualidades só se podem manifestar numa atividade pára-escolar normal: o jogo. O condutor é aquele que inventa e organiza, zela pelo respeito às regras, exclui os indesejáveis e impede as disputas. Desaparecendo ele, o jogo organizado cessa e as crianças não sabem mais o que fazer.

b. ***Chefe do subgrupo de oposição***

Apresenta a mesma atividade, mas, ao contrário do precedente, é mal-adaptado ao grupo escolar. Reúne em torno de si, no recreio e principalmente na saída, os outros inadaptados. É ele quem está a par da localização de casas abandonadas, de recantos a serem explorados e de praças públicas afastadas e tranqüilas. Lá, reunidos em volta do chefe, na hora em que já deveriam estar em casa, os membros do grupo desafiam o mundo. O papel do chefe, nesta idade, raramente vai muito longe. Mas aí já existe o atrativo da *gang*.

É interessante notar, continua Fau, que em qualquer dos casos a estrutura do chefe permanece a mesma, feita de vitalidade, energia e iniciativa. A criança não se torna chefe só porque é maior ou menor, mais inteligente ou menos, melhor ou pior. O chefe é todo aquele que age. Entretanto, a orientação é inteiramente diversa, dependendo do indivíduo que, possuindo qualidades intrínsecas, seja um adaptado ou inadaptado escolar.

c. ***Líder adolescente***

É na adolescência que desabrocha o caráter de liderança e, na maioria dos casos, os líderes escolares continuam sendo os chefes do grupo adolescente. Suas qualidades intrínsecas persistem através da idade, das mudanças de classe, de ambiente. A criança popular torna-se o adolescente popular. As modalidades variam, de acordo com Fau, como veremos a seguir.

I — ***Adolescente adaptado***

Ele começa como chefe do grupo normal. Esse tipo de adolescente torna-se facilmente chefe de grupos mistos, de escoteiros, de movimentos juvenis. Atrai os mal-adaptados, desejosos de voltar a serem normais. O chefe de grupo de adolescentes pode ser — e na maioria das vezes o é — mau aluno ou mau aprendiz, isto porque o grupo de adolescentes, por mais bem-adaptado que seja, está sempre carregado de oposição. Mas, apesar de ser mau aluno na escola de segundo grau, foi anteriormente bem adaptado no primeiro grau.

Daí resulta que o grupo normal de adolescentes é mais socializador para os membros do que para o próprio chefe. Com efeito, este último está sujeito a continuar para sempre adolescente, e isto é comum entre chefes de movimentos juvenis.

Há, ainda, aqueles líderes muito inteligentes e cultos, mas à margem da atividade pedagógica normal. É um chefe que não se impõe pela atividade e iniciativa, mas pelo valor intrínseco intelectual, reconhecido pelos membros do grupo. Tornam-se líderes porque simbolizam um espírito de oposição ao conformismo pedagógico ou universitário. Aqui, pode-se ainda encontrar o caráter constante de rebeldia, que marca todos os grupos de adolescentes.

II — *Adolescente inadaptado*

Torna-se chefe do chamado grupo patológico, isto é, o grupo delinqüente.



O drama das diferenças individuais.

É ele que, preparando caminhos, agindo primeiro, tranqüiliza os membros do grupo, confere-lhes a justificação mágica e permite-lhes realizar, através de atos, uma delinqüência potencial. Vê-se que a qualidade essencial do chefe deste grupo é ainda a atividade. A passagem imediata, quase impulsiva, do pensamento ao ato, do projeto à realização, define o chefe da *gang*. É necessário, portanto, que ele seja um rebelde ativo, dispondo de muita energia. Isto explica, sem dúvida alguma, o fato de o verdadeiro perverso, não emotivo por definição, por mais inteligente que possa ser, raramente se tornar chefe: permanece solitário. O chefe do grupo patológico é pseudo-perverso, neurótico ou impulsivo. Sem embargo, é principalmente inadaptado ao grupo. Seu dinamismo exige que faça parte de um grupo normal, ativo e eficaz, mas sua inadaptação básica não lhe permite tal coisa. Ao contrário do menor inadaptado, que procura no grupo delinqüente a segurança mágica, ele é incapaz até mesmo de adaptar-se a este grupo patológico; serve-se dele, mas não se integra a ele.

Charlotte Bühler (1950), numa de suas obras clássicas sobre a vida psíquica do adolescente, realizou estudos do jovem, trabalhando com 105 diários e 21 cartas e coleções de poemas. Partiu do princípio de que é difícil observar o comportamento do adolescente, ao vivo. A expressão de comportamento através do diário poderá colher as seguintes vantagens de estudo:



É difícil ser diferente do grupo.

1. No diário, o adolescente trata de aliviar-se das coisas que o oprimem ou que, em geral, o preocupam afetivamente.
2. No diário, apela por si mesmo, e procura fortalecer-se no sentido de sua auto-educação e autoformação.
3. Traz uma visão da atitude histórica que o adolescente vai adotando em relação a si mesmo.

Analisando o adolescente como homem social, Bühler verificou que, enquanto para a criança a família é a comunidade social natural, à qual se incorpora e que, às vezes, a absorve, para o adolescente é o contrário, pois que começa a distanciar-se e a subtrair-se dela.

Para o adolescente resulta desagradável a intimidade do ambiente a que está ligado desde criança.

Procura efetivar seu individualismo e, para isso, irá em busca de grupos que se fundamentem sobre bases mais objetivas, que sirvam a fins determinados, que sustentem e cultivem determinadas convicções e que possam dar a sua vida íntima liberdade de manifestar-se ou de ocultar-se.

Em um período de transição, como diz Fau, a escola poderá ocupar muito espaço na consciência. Isto pode ser comprovado nas crianças de nove a treze anos, como observou Gesell.

Aumentam, nos colegas — diz Bühler — os interesses em comum, a começar pelo desejo de fazer troças, de praticar esportes coletivos, de programar excursões, jogos, trabalhos em comum. Os contatos tornam-se múltiplos. É a idade orientada

essencialmente para o objetivo e para o intelectual; dessa forma, amplia-se a tão necessária união dos grupos.

A busca da solidão, do encontro consigo mesmo, leva o adolescente, aos 15 ou 16 anos, a desintegrar-se da comunidade. Os grupos vão-se reduzindo, há menos contato com os demais e, finalmente, formam-se grupos de dois.

A desilusão com um grupo leva um adolescente a isolar-se e, convivendo com um grande grupo de companheiros, buscar apenas um amigo.

3.7.4 O ADOLESCENTE E O PERÍODO DE TRANSIÇÃO

Para Kurt Lewin, o fundamental na personalidade do adolescente é um período de transição, no qual o jovem muda sua filiação ao grupo. Enquanto a criança e o adulto têm uma idéia clara de sua pertença ao grupo, o adolescente pertence em parte ao grupo infantil e em parte ao grupo adulto.

Na infância, o espaço vital da criança é inestruturado, a criança depende da ajuda e da estruturação externa do ambiente, por meio de outras pessoas. Entretanto, à medida que cresce e que seu espaço vital aumenta em estrutura e diferenciação, ele aprende a depender mais e mais de si mesmo.

A fim de alcançar a máxima diferenciação de seu espaço vital, precisa ter liberdade de explorar novas regiões, incluindo novas experiências a seu espaço vital. Daí a importância do grupo na ampliação do espaço vital do adolescente.

Lewin (1939) caracteriza os seguintes aspectos da adolescência:

1. Timidez e sensibilidade, mas ao mesmo tempo agressividade, em virtude de pouca clareza e de desequilíbrio no espaço vital.
2. Como "homem marginal", o adolescente experimenta um conflito contínuo entre as várias atitudes, valores, ideologias e estilos de vida, uma vez que se está transferindo do grupo infantil para o adulto. Experimenta a falta de apoio social, exceto em seu grupo de companheiros.
3. O conflito de valores, atitudes e ideologias resulta em conflitos emocionais crescentes.
4. Há uma prontidão no adolescente para assumir posições extremas e para mudar drasticamente de comportamento; conseqüentemente, atitudes e ações radicais e rebeldes são com freqüência constatadas.
5. O "comportamento adolescente" só pode ser observado à medida que a estrutura e a dinâmica do espaço vital envolvem o seguinte: (a) expansão do campo psicológico; (b) "o homem marginal" situado em relação ao grupo de crianças e de adultos; (c) mudanças no espaço vital, determinadas biologicamente, como resultado de mudanças físicas.

Jersild (1961), ao estudar o grupo de adolescentes, ressaltou a importância do grupo de colegas, dizendo que a aprovação e a aceitação pelo grupo converte-se em força altamente significativa, à medida que se inicia a adolescência. As pressões de aprovação e de desaprovação pelo grupo de colegas podem tornar-se tão poderosas a ponto de sobrepujarem a influência dos pais e professores. O grupo ao qual o adolescente pertence poderá exercer influência em sua linguagem, nas noções do que é considerado justo ou injusto, certo ou errado, no que deve vestir e em como deve pensar a respeito de fatos, professores, colegas.

O jovem, ao adotar os hábitos de grupo e seus padrões, passará a usar roupas que não são as mais elegantes e confortáveis, empregará linguagem considerada não correta por pais e professores, mesmo que estes lhe critiquem o modo de falar. Passará a utilizar comportamentos que os membros de grupo aplaudem, ainda que sejam considerados anti-sociais.

Uma das coisas que o adolescente mais estima é o grupo. Ser aceito pelos colegas é para ele muito importante, e uma provável rejeição o levaria a sentir-se mal. A aprovação pelos colegas e pelo grupo de amizade reveste-se de vital importância. O adolescente arriscará tudo para conseguir conquistar e preservar esse elo de ligação.

O processo — diz Jersild — pelo qual passa a pessoa em crescimento, por meio do qual se converte em membro "socializado" de seu grupo de idade, é essencial a seu desenvolvimento, e isso pode trazer vantagens e desvantagens.

É vantajoso quando partilha interesses, participando das atividades do grupo, ao tempo que respeita e é respeitado. Mas também pode apresentar a desvantagem de que, ao procurar ser aceito pelo grupo, seja obrigado a abdicar do direito de ter gostos, interesses e valores próprios, embotando a própria personalidade.

A aceitação pelo grupo de idade é um dos alvos do adolescente. Tem-se observado, no entanto, que a correlação entre inteligência e aceitação é muito baixa, o que leva professores a se enganarem em relação à formação de grupos dentro da classe.

Verificou-se que os professores superestimam os alunos que se mostram corteses e simpáticos em relação a eles, mas não notaram que esses mesmos alunos eram mal-aceitos pelo grupo de idade. Os professores, de maneira geral, subestimam os alunos que não correspondem à situação escolar; mas são exatamente estes os preferidos pelas "panelinhas", ou por grupos escolhidos pelos jovens.

Gesell acrescenta que a criança de oito anos tem inclinação marcada para a atividade de grupo. Aos nove, diz, sua consciência de grupo é tão intensa que lhe agrada organizar e pertencer a um grupo, lutar como membro de grupo. A solidariedade de grupo é tão forte que, se uma inimizade começar no pátio de jogos (recreio), provavelmente continuará na sala de aula (exemplo precoce de como se superpõem as lealdades coletivas, ainda nos anos juvenis).

Os agrupamentos espontâneos por sexo revelam a presença de fatores de maturidade inatos. Aos oito anos, meninos e meninas começam a separar-se em seus jogos e, desde os nove até a adolescência, vai haver um período definido de segregação. Os indícios bem acentuados de segregação são a intranqüilidade, o pudor sexual, a timidez, a hostilidade passageira, os risos sem motivo, o ridículo, as troças etc.

Ao analisar o problema de agrupamento do adolescente, Gesell fala que o jovem deve encontrar-se através das relações interpessoais. Os padrões de personalidade de um adolescente em crescimento dependem de maneira significativa das interações com as demais personalidades. As interações são tão diversas em forma, conteúdo e intensidade que não é fácil fazer delas objeto de generalização, apesar de haver algumas formas ordenadoras. A série classificada de gradientes de crescimento sugere a direção do desenvolvimento e os problemas de controle interpessoal que tanto os adolescentes como as crianças devem enfrentar.

Analisando as idades de desenvolvimento pelo crescimento interpessoal, Gesell diz que *dez* (dez anos) é amoldável, *onze* é discutidor, *treze* é retraído e reflexivo e *dezesseis* é de expansiva cordialidade.

A tendência ao agrupamento e as relações interpessoais, na opinião de Gesell, decorrem, em última instância, do crescimento do EU. Assim, *dez* se encontra ainda no reino da infância e não está muito preocupado com os problemas do EU. *Onze*, por sua vez, empreende uma verdadeira exploração do EU, buscando contatos e chocando-se contra barreiras. *Doze* trata de encontrar-se a si mesmo, procurando ganhar a aprovação dos amigos. *Treze* busca dentro de si. *Catorze* identifica e define seu EU, cotejando-o com o EU dos demais. *Quinze* analisa suas qualidades de acordo com seus próprios ideais.

Acentua, no entanto, o que é importante, que os padrões de comportamento grupal, se alicerçados nas etapas de desenvolvimento de cada um, não crescem num vazio, mas adquirem forma dentro de um meio cultural complexo. Não podem, por isso, tornar-se divorciados da evolução prévia de cada um dos indivíduos. Estão sujeitos, além disso, a constantes influências de outras personalidades, particularmente dos pais e dos professores. O adolescente também deve tratar com irmãos, tios, tias, amigos do mesmo sexo, parentes e estranhos, companheiros de estudo, amigos do sexo oposto, companheiros de equipe e também, a bem da verdade, com inimigos. No curso de sete anos, compreendido dos 10 aos 16, encontra grande quantidade de pessoas, jovens, adultas e velhas. Nem sempre está seguro de si mesmo, mas esforça-se por organizar suas experiências interpessoais da melhor forma possível. Assim, vai afirmando sua própria personalidade, sob pressões externas, nem sempre do modo mais sábio e conveniente.

É dessa forma que começa a estruturar-se a personalidade grupal, com diferenciações individuais, diz Gesell.

Exercícios

1. O adolescente de 11 anos aprecia, na escola, o trabalho de grupo. Meninos e meninas competem separadamente, em pequenos grupos.

   Como se poderia aproveitar essa necessidade e reformular as estratégias didáticas na escola, nas $5^{\underline{as}}$ e $6^{\underline{as}}$ séries?

2. A aprovação e aceitação pelo grupo convertem-se em forças poderosas, à medida que a criança chega à adolescência.

   Como conciliar a aprovação pelo grupo informal na escola e a aprovação e a aceitação pelo professor?

3. Só através da convivência com os demais é que o adolescente pode realizar muito de suas potencialidades. Mas, para realizá-las, também é preciso que não se transforme simplesmente num conformista, cuja vida seja por completo dominada pelos outros.

   No lar se aceita e se reforça o conformismo às normas. Como trabalhar com essa incongruência no desenvolvimento do adolescente?

4. Há provas da existência de várias "panelinhas", ou ilhas sociais, dentro do grupo, que se revelam a partir de estudos sociométricos.

   Como poderia o professor agir numa classe para "romper as panelinhas"?

5. Um adulto não compreenderá, em certas ocasiões, o prestígio de um jovem entre seus colegas e o encarar apenas do ponto de vista e dentro dos padrões das pessoas adultas. Isto tem levado os professores a escolherem mal os representantes de classe e os líderes.

   Analise essa afirmação.



Dinâmica de Grupo em Instituições

4.1 PROCESSO GRUPAL NA FAMÍLIA

Diversos estudos têm sido realizados sobre o grupo familiar e sobre sua importância no desenvolvimento da capacitação grupal do indivíduo nas demais atividades, no trabalho, no lazer, na escola e em outros agrupamentos.

Pichón Rivière (1975), apoiado em Friederic Allen, diz que as definições de relações humanas estão ligadas à experiência vivencial dos indivíduos, que se desempenham dentro dos *roles* correspondentes a seus agrupamentos biológicos (sexo, idade), e a sua adaptação social, adquirida através de seu crescimento e capacitação. Os acontecimentos mais significativos para a vida dos indivíduos e dos grupos estão vinculados ao esclarecimento dessas diferenças funcionais e biológicas, referentes a cada ser humano. As comparações, imitações, rivalidades, satisfações e desilusões de cada um constituem o drama dos seres humanos, que convivem e que se empenham em encontrar a maneira de manter sua posição individual num mundo que pertence aos demais. As inter-relações existentes dos grandes e dos pequenos, dos jovens e dos velhos, dos homens e das mulheres satisfazem a esta descrição universal das diferenças possíveis com uma significação dinâmica para cada ser humano. A criança, ao adaptar-se a essas diferenças evidentes, define e dá sentido a seu próprio *role* individual, que desempenha em relação aos demais.

Malinowski acredita que é impossível pensar em qualquer forma de organização social quando ela é carente de estrutura familiar. Os estereótipos familiares, como um sistema de relação, são levados às organizações sociais e atuam em sua estruturação.

Ainda Rivière, citando Kretch e Crutchfield, diz que a família, como grupo primário, pode ser analisada em três níveis diferentes, conforme veremos a seguir.

4.1.1 FAMÍLIA DO PONTO DE VISTA PSICOLÓGICO

Os problemas típicos a serem estudados seriam os seguintes: a conduta do indivíduo em função de seu meio familiar, as reações de agressão e o sentimento em relação a diferentes tipos de autoridade familiar, o impacto que significa o ingresso de novos membros na família, suas crenças e atitudes como resultado da educação e de experiências familiares. Os problemas deste tipo devem ser investigados por meio do estudo do campo psicológico do indivíduo, vale dizer, esclarecendo as noções e as idéias sobre sua família em conjunto e sobre cada membro em particular (grupo interno).

4.1.2 FAMÍLIA DO PONTO DE VISTA DA DINÂMICA DE GRUPO OU SOCIODINÂMICO

Investigam-se os problemas concernentes a determinadas famílias, segundo determinadas circunstâncias. São exemplos os perigos exteriores que, de certa forma, ameaçam a felicidade da família: morte, admissão de novos membros, partida de membros para lugares distantes, relações de autoridade, prestígio etc. Centrado neste ponto, é importante medir os índices de rigidez ou de maleabilidade do grupo familiar.

4.1.3 FAMÍLIA DO PONTO DE VISTA INSTITUCIONAL

São problemas típicos: os de estrutura da família em diversas classes sociais (meio urbano, rural, classes abastadas, favelados) e os de transformações da instituição familiar devidas a crises econômicas, guerras, mudanças de costumes.

Esses três níveis de atuação na análise do grupo familiar determinam a estrutura e o conceito grupal que o indivíduo formou, e também a maneira como vai atuar ao participar de um grupo considerado maior, por exemplo, a escola ou a empresa.

Análise pluridimensional da família como grupo	
NÍVEIS	PROBLEMAS TÍPICOS
Psicológico (grupo interno)	Conduta, reações de agressão e simpatia, autoridade, crenças e experiências familiares.
Sociodinâmico (grupo externo)	Perigos exteriores que ameaçam a segurança da família.
Institucional	A estrutura da família em função do meio e de crises.



A família é um sistema de relações.

Laing (1975), ao falar de família e de "família", acentua que costumamos falar de família como se todos soubéssemos o que realmente se denomina *família*. Identificamos como tal, estruturas de pessoas que vivem juntas por certo período de tempo e se encontram ligadas por laços de matrimônio ou parentesco.

Quanto mais avançamos no estudo da dinâmica da família, mais difícil se nos torna discernir em que medida a dinâmica da família é semelhante e contrastante com a de outros grupos que não designamos por família, isto para não falarmos das diferenças entre as diversas famílias. O mesmo acontece em relação à estrutura (padrões mais ou menos estáveis e duradouros): mais uma vez, corremos o risco de tentadoras comparações e generalizações.

A dinâmica e a estrutura que encontramos nos grupos que, em nossa sociedade, são chamados família poderão não ser facilmente detectáveis em grupos denominados simplesmente família, noutro contexto de espaço e de tempo.

Laing estuda a família como um sistema de relações, numa perspectiva original que ele chama "módulos de grupo".

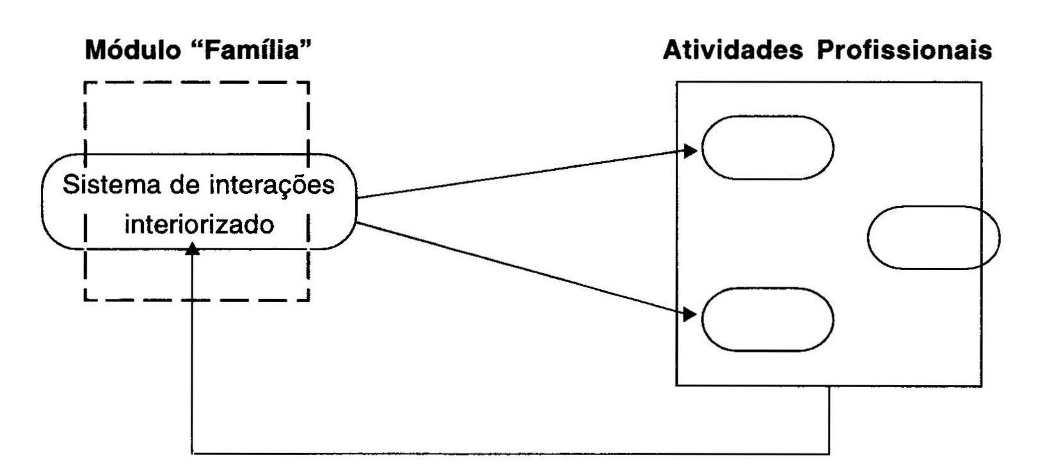
Uma família vem ao mundo no seio de um agrupamento (família), que é o produto das operações e interações de seres humanos que já habitam este mundo. Trata-se de um sistema mediato, apreensível através da vista, do som, do gosto, do cheiro, do tato, do prazer, da dor, do calor e do frio — um oceano em que a criança aprende depressa a nadar. Mas todas essas séries de eventos, emoções e sentimentos são interiorizadas e elaboradas em termos de significantes e de relações.

A família é um módulo grupal caracterizado pela co-inerência. Algumas famílias orientam-se mais num estilo semelhante ao de uma empresa comercial; outras são autênticas instituições. De manhã até à noite, uma pessoa passa por sucessivas metamorfoses, à medida que transita de um módulo grupal para outro, isto é, da família para a fila de cinema, para a atividade profissional, para o almoço com os amigos, para a festa dos antigos colegas, antes de retornar ao ambiente familiar.

A transferência implica passar por metamorfoses, tendo como base o fato de estar "dentro" e tendo um módulo grupal de sociabilidade, até atingir outro módulo.

A "família" (sistema de interações interiorizado) é transferida para a atividade profissional. O cansado homem de negócios, tendo agora a atividade profissional como o produto da realidade projetada pela "família" (sistema de interações interiorizado), passa a projetar, por sua vez, a atividade profissional na família.

A pessoa que deambula por diferentes pluralidades, numa sociedade pluralística, funciona em diferentes módulos. Essa simultaneidade (conjunto interno de estruturas modais) sofre diversas transformações diferentes entre si, quanto ao tipo, baseamento, ritmo etc.



A família, diz Rivière, é o modelo natural da situação de interação grupal no interjogo diferenciado (pai, mãe e filhos).

Acredita, apoiado em Kurt Lewin, que a enfermidade mental não é uma enfermidade do indivíduo, e sim decorrência da unidade básica da estrutura social: o grupo familiar. O enfermo desempenha o *role*, isto é, o papel de porta-vóz, emergente dessa situação total.

O enfoque grupal permite que se faça uma avaliação diagnóstica, prognóstica, terapêutica e profilática muito mais operativa que a que procura centralizar o problema no páciente, com exclusão do meio familiar.

O grupo família é o núcleo e o ponto de partida da interiorização do conceito grupal, e as distorções no sistema "família" interferem nas demais atividades

grupais das quais o indivíduo participa. O grupo "doente" interioriza sistemas distorcidos de comportamento, principalmente naquele indivíduo que se torna o elemento emergente dessa "situação patológica".

M. Minskowska dividiu a família em três grandes grupos:

1. Os núcleos familiares em que a tendência à aglutinação aparecia como predominante. Chamou esse grupo de *epileptóide*.
2. Os grupos de família caracterizados pela tendência à dissociação e à dispersão, os quais chamou de *esquizóides*.
3. Os grupos que ocupam posições intermediárias de aglutinamento e dispersão, como os *hipocondríacos*.

4.1.4 GRUPOS EPILEPTÓIDES DE FAMÍLIA

Como se caracterizam os grupos epileptóides?

São grupos de família que evitam a separação, estão apegados à terra, seus integrantes não emigram. Caso se lhes imponha o abandono da terra natal, serão todos os membros do grupo a irem embora.

A estrutura familiar é fechada, rígida, aceita com muita dificuldade o ingresso de um novo integrante, que é colocado sempre num *status* inferior. Ao genro e à nora sempre cabem as tarefas mais difíceis. Os papéis são fixos, estereotipados.

Em situações difíceis, faz-se mais notória a viscosidade do grupo epileptóide. Ante a perda (ou probabilidade de perda) parecem acentuar-se as características de grupo aglutinante. O luto é mais negro e os rituais funerários mais prolongados.

Nas festas, a família epileptóide mostra excitação contrastante com sua viscosidade habitual. Apresenta um umbral baixo de reação ante o álcool.

A eclosão de um conflito é um traço comum nesse tipo de família, nas festas ou comemorações.

E pode até terminar em crime ou separação violenta. Na história do grupo, há sempre algum fato de ressentimento que provoca o conflito.

4.1.5 GRUPOS ESQUIZÓIDES DE FAMÍLIA

A família esquizóide tende à dissolução, à ruptura progressiva dos vínculos. A unidade familiar é escassa, quase nula. Seus integrantes emigram freqüentemente, rompendo a comunicação. Desconhecem a nostalgia. Daí surge o tipo pioneiro, aventureiro, que perde o contato com sua família, que não escreve e não sabe nada dos que ficaram.

Isto se deve à intensidade da internalização, que lhe permite manter um diálogo com seus objetos internos, experimentando uma vivência interior que o impede de vivenciar sua solidão.

4.1.6 FAMÍLIA HIPOCONDRÍACA

A família hipocondríaca, como grupo, é similar ao epileptóide quanto à viscosidade. A personagem central deste grupo, em torno da qual se estrutura a rede de comunicação, é a enfermidade. Os integrantes estabelecem entre si vínculos de características particulares.

Quando enfocamos terapeuticamente um grupo familiar, do qual surgiu um enfermo como porta-voz das ansiedades grupais, conquistamos um passo decisivo para a abordagem do processo corretor e para detectar não só a estrutura da dinâmica do grupo, como também a dinâmica interna do paciente, ou seja, a representação que este tem do grupo real que internalizou. Esta representação constitui a base de suas fantasias inconscientes em relação à própria família e aos demais grupos.

4.1.7 CONFLITO NO CASAMENTO SEGUNDO LEWIN

Kurt Lewin, ao estudar a origem do conflito no casamento (1940), afirma que esta é uma situação de grupo e, como tal, apresenta as características gerais da vida grupal. Os problemas de um cônjuge no casamento devem ser vistos como resultantes da relação entre um membro do grupo e seu próprio grupo.

O casamento tem, em geral, grande poder no mundo do indivíduo ou, como se pode dizer, em seu espaço de vida.

O grupo a que pertence uma pessoa é um dos elementos mais importantes para ela. Quando uma pessoa não tem certeza de que participa dele, quando não se encontra bem estabelecida dentro dele, seu espaço de vida apresentará as características de uma base instável.

O grupo conjugal contém dois membros adultos (marido e mulher) e talvez um ou mais filhos. Dado o pequeno número de membros do grupo, cada movimento de um dos membros atingirá profundamente os demais, assim como o comportamento grupal. Em outras palavras, as pequenas dimensões do grupo família torna seus membros muito interdependentes.

Diz Lewin que o casamento está intimamente ligado aos problemas vitais e à camada central da pessoa, a seus valores, fantasias, *status* social e econômico. Diferentemente de outros grupos, o casamento não afeta apenas um ou outro aspecto da pessoa, mas toda sua existência física e social.

A disposição de casar é considerada sintoma de desejo de menor distância social possível. Na verdade, casamento significa vontade de partilhar atividades e situações que, de outra maneira, seriam mantidas estruturalmente privadas. A vida conjugal inclui proximidade física permanente em situações de doença e co-participação em outras situações que não são reveladas a terceiros.

Cada um dos pontos mencionados leva a um alto grau de interdependência e de identificação para com o grupo.

O grupo familiar é dos mais sujeitos a conflito. Estudos experimentais têm mostrado que um dos fatores mais importantes na freqüência do conflito e na formação de uma explosão emocional é o nível geral de tensão em que vive a pessoa no grupo e a atmosfera social do grupo. De acordo com Lewin, entre as causas de tensão e de conflito no grupo familiar podem-se citar as seguintes:

1. O grau de coerência ou de satisfação em que se situam as necessidades de uma pessoa.
2. A quantidade de espaço de movimento livre da pessoa.
3. A tensão ou o conflito conduzem freqüentemente à tendência de abandonar a situação desagradável.
4. Dentro da vida grupal, os conflitos dependem do grau de divergência que existe entre os objetivos de seus membros.

Nas considerações sobre o conflito no casamento, Lewin pergunta: "Como pode um indivíduo encontrar espaço suficiente de movimento livre para satisfazer suas necessidades pessoais dentro de um grupo, sem interferir com os interesses do outro?"

Das características especiais do grupo conjugal, infere-se que é particularmente difícil obter uma esfera positiva, adequada, dentro dele. O grupo é pequeno, íntimo. A própria essência do casamento implica a co-participação dessas esferas particulares com o outro membro do grupo.

Espera-se em geral que, no casamento, e por meio dele, sejam satisfeitas múltiplas necessidades. O marido pode esperar que sua mulher seja, ao mesmo tempo, amante, companheira, dona de casa, mãe, administradora de suas rendas, colaboradora no sustento da família e representante da família na vida social da comunidade.

A mulher pode esperar que o marido seja amante, companheiro, arrimo de família, pai e zelador da casa.

Dependendo da personalidade dos cônjuges e do contexto em que vive o grupo conjugal específico, a verificação de quais dessas necessidades serão totalmente satisfeitas, quais serão parcialmente satisfeitas e quais ficarão insatisfeitas é tarefa relevante na análise do grupo familiar em conflito.

Essas necessidades criam tensão não só no estado de carência como também no estado de hipersaciedade. Este não é menor tensionamento do que aquele.

Um cônjuge pode estar sendo satisfeito porque é carente, enquanto outro está sendo levado à hipersaciedade. A carência sexual pode levar também à saciedade ou à hipersaciedade.

Aspectos importantes da interiorização de grupo — de que trata Laing — s abordados por Lewin, quando analisa o casamento como amparo ou obstácu Comparemos, diz, a situação de um homem solteiro com a de um homem casa O espaço de vida do solteiro é dominado por alguns objetivos principais. Ele pro ra superar as dificuldades que obstaculizam o caminho de seus objetivos. Mas ago como membro de uma família por cuja sobrevivência é responsável, cumpre-l remover as barreiras, não mais como pessoa isolada, mas "levando o fardo família". Isto pode envolver dificuldades maiores. Se estas se tornarem gran demais, o próprio casamento poderá adquirir uma valência negativa, assumindo caráter de obstáculo no caminho do indivíduo.

Na análise dos chamados grupos imbricados, no casamento, Lewin diz q na sociedade moderna cada indivíduo faz parte de uma série de grupos. Ger mente, o marido e a mulher pertencem, em parte, a grupos diferentes. Esses grup podem ter ideologias e objetivos antagônicos. Não é raro que o conflito no cas mento provenha de lealdades a esses grupos imbricados; portanto, a atmosfe geral de um casamento é, em grande parte, determinada pelo caráter de tais grupo

Evidentemente, esta questão desempenha importante papel no caso de o ma rido e a mulher pertencerem a grupos raciais, religiosos ou culturais diferente ou a classes sociais ou econômicas assaz divergentes. Grande parte das necessid des de uma pessoa está diretamente ligada à sua participação em certos grupos d trabalho, partidos políticos etc.

Às vezes, os recém-casados precisam enfrentar dificuldades provenientes do laços que unem os cônjuges às famílias de que provêm.

A possibilidade de conflito entre marido e mulher será reduzida quando poder da participação de ambos no grupo conjugal for maior que suas respectiva participações nos grupos a que já pertenciam, pois, neste caso, o grupo conjuga agirá como uma unidade diante do conflito. Contudo, se os laços com as famíli mais velhas ainda forem fortes, marido e mulher efetivamente serão dominado pela participação que já tinham em grupos diferentes, e é possível que surja u conflito.

O casamento, diz Lewin, é um grupo em organização. A sensibilidade do grupo aos atos de cada membro é especificamente maior no período inicial do casamento. Como um organismo jovem, um grupo jovem é mais flexível, à medid que marido e mulher começam a conhecer-se melhor e a estabelecer uma form de haver-se com os problemas conjugais comuns. Depois de algum tempo, pod tornar-se difícil alterar a forma estabelecida. Até certo ponto, a sociedade fornec um modelo tradicional, que dá forma ao novo casamento. Todavia, a recente acentuação do caráter particular do casamento torna a atmosfera do grupo ainda mais dependente do caráter e da responsabilidade dos cônjuges.

O casamento pressupõe renúncia a certa dose de liberdade e resignação à frustração.

A renúncia a certa dose de liberdade é condição de participação em qualquer grupo. Portanto, é importante para qualquer grupo saber em que base se estabelece o equilíbrio entre as necessidades do indivíduo e as grupais. A submissão às regras do grupo pode ser mais ou menos imposta, ou provir de um intenso sentimento de grupo (*we-feeling*). Os experimentos demonstram que este último é muito mais característico de certas atmosferas democráticas que de certas atmosferas autocráticas. Demonstram ainda que o "sentimento grupal" favorece menos a tensão e o conflito. A disposição para levar em conta as opiniões e os objetivos de outro membro do grupo — conclui Lewin — e a discussão racional de problemas pessoais leva a uma solução mais rápida dos conflitos. Sem dúvida, a mesma coisa vale para a atmosfera no casamento.

4.1.8 ANÁLISE DO GRUPO FAMÍLIA POR THEODORE LIDZ

Theodore Lidz (1978) analisou o grupo família como significativo, em termos de *roles* familiares e de papéis desempenhados pelas personagens na interação.

Parece útil — diz — seguir a orientação que oferecem Parsons e Bales e conhecer o *role* de pai, na família, como basicamente "adaptativo-instrumental", e o de mãe como "integrador-expressivo". Em linhas gerais, que podem diferir, em parte, dos critérios de Parsons, o pai mantém a família, estabelece sua posição com relação a outras famílias, determina o prestígio e as pautas sociais na interação com outros grupos. As funções básicas da mãe correspondem às interações familiares, às tensões e à sua regulação, à satisfação das necessidades orais, tanto tangíveis como afetivas. Cada progenitor, além de cumprir o próprio *role*, deve apoiar o do outro, utilizando seu próprio prestígio, poder e valor emocional diante dos outros membros da família.

Nossos esforços — diz Lidz — para estudar e descrever as relações maritais têm levado à evidência de que é impossível descrever adequadamente uma família, em termos de personalidade de cada membro isolado. Uma família é um grupo e requer uma descrição em termos de dinâmica de grupo e de interação entre seus membros.

Uma família deve encontrar *roles* relacionados, recíprocos entre si e seus filhos. A ausência de tal reciprocidade de redes implica a tomada de decisões constantes, o que gera insegurança e tensão. Como assinalou Spiegel, a reciprocidade de *roles* em família requer compreensão e aceitação partilhadas, com respeito a valores culturais.

4.1.9 ANÁLISE DE ACKERMANN

Ackermann (1966), na mesma linha, propõe que na análise do processo de inter-relação dos membros de uma família as seguintes dimensões devem ser levadas em consideração:

1. A dinâmica do grupo familiar.
2. Os processos dinâmicos da integração emocional do indivíduo no seu *role* familiar.
3. A organização interna da personalidade individual e seu desenvolvimento histórico.

Os fenômenos de *roles* familiares constituem a ponte entre os processos internos de personalidade e a estrutura da família como grupo. Os papéis familiares de marido e mulher, pai e mãe, mãe e filho, filho e irmão são intrinsecamente interdependentes e recíprocos.

A família é, por excelência, um grupo primário, intermediário entre o indivíduo e a sociedade mais ampla. No estudo da conduta, nossa tendência tem sido, antes de tudo, examinar o indivíduo como entidade isolada, intacta, deixando de lado os efeitos que a posição do indivíduo na estrutura social mais ampla exerce sobre a conduta e a interiorização de papéis como sistema de relações.

4.1.10 CONCEITOS FREUDIANOS

A teoria freudiana centraliza a atenção no papel da família no modelamento da personalidade e da saúde mental da criança, mas dá prioridade aos instintos inatos. Enfatiza o núcleo biológico do homem e diminui o papel da sociedade. Detém-se muito na estruturação permanente da personalidade nos primeiros anos de vida e reduz a importância dos níveis posteriores de participação social.

Freud concebia a família como o grupo disciplinador dos instintos biologicamente fixos da criança, grupo que forçava a repressão de sua descarga espontânea.

Viu com dramática clareza o fracasso do homem para apreender e crescer criativamente.

Lançou as questões:

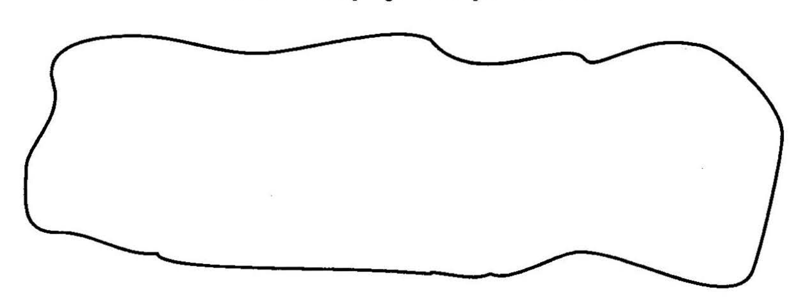
1. Por que o homem percebe equivocadamente a experiência familiar?
2. Por que se obscurece emocionalmente e repete os mesmos erros seguidamente?
3. Por que repete na vida adulta as irracionalidades adquiridas de sua família, na infância, e volta a experiências posteriores sem modificar-se?

Exercícios

1. Sartre diz que "a família como sistema encontra-se interiorizada, encontra-se unida pela recíproca interiorização feita por cada um dos membros".

Como você interiorizou as figuras representativas, em seu lar? Coloque, neste espaço de vida (que é o seu), sua representação grupal.





Simbologia: Utilize os símbolos dados a seguir, montando seu gráfico:

△ Pai	Avô	Gosta de ——————→
○ Mãe		não gosta de — — — — →
▽ Tio		atração mútua ←——+——→
Tia	Avó	distância —/\/\/\/\—→
		bloqueio ——|||——→

Nota: Dê colorido a cada uma das pessoas (símbolos) que você localizou em seu espaço de vida. Por exemplo:

vermelho = ódio

azul = afeto

roxo = desprezo

amarelo = indiferença

Responda às questões:

a. Como você vê a união Mãe-Pai?

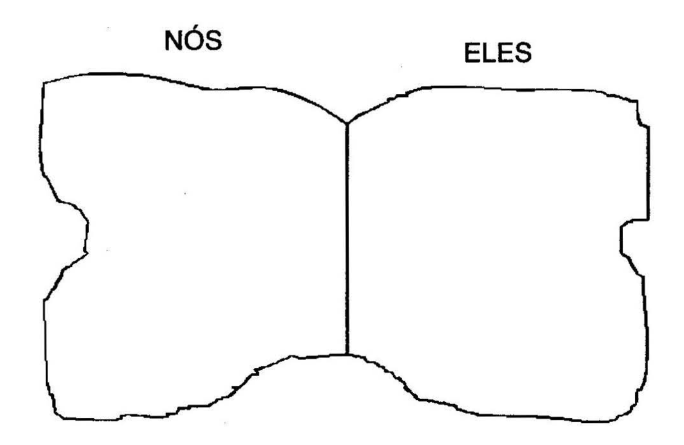
b. Como você vê sua ligação com sua mãe. Com seu pai? Com seus irmãos?

c. Em que tempo (sua idade) você acredita que essas relações se teriam estruturado?

d. Quem você considera **perto, distante**? A quem (ou de quem) você se considera **unido** (ou **afastado**)?

e. Quem, em sua família, você considera nós e quem você considera **eles**?

Faça um novo gráfico, distribuindo as pessoas nas duas áreas.



2. Como você sente seu grupo família, em termos de símbolo?

- Uma flor (rosa, margarida, cravo etc.)
- Um animal. Qual?
- Uma parte do corpo (ventre, útero, peito, coração).
- Encerrado, em forma humana, numa prisão, numa casa, num castelo, numa floresta.

Desenhe esquematicamente sua família, numa representação simbólica, como foi sugerido.

Nota: Aquilo que o indivíduo interioriza não são os objetos como tal, mas padrões de relacionamento, por meio de operações internas, sobre as quais e nas quais um indivíduo desenvolve e encarna uma estrutura de grupo.

3. Você está preocupado com um problema, como, por exemplo, a violência, a guerra fria, um vestibular?

   Diz-se que os elementos estruturais de sua preocupação são semelhantes aos que caracterizam suas relações com seus pais.

   Coloque aqui:

   a. **Um problema.** Exemplo: Ciúme.

   b. **Os tipos de preocupações e de comportamentos que ocasiona.**

   c. **Como são suas relações com seus pais, no tocante a esse problema.**

   Estabeleça um confronto entre o item *c* e o *b*. Verifique as semelhanças e as diferenças.

4. Imagine uma peça teatral (drama, tragédia, comédia ou tragicomédia) em que as personagens sejam você e os elementos de sua família.

Analise o argumento da peça. Qual seria o epílogo? você continua a representar a mesma peça, hoje?

Descreva as personagens. Como são elas?

5. Fala-se de defesas transpessoais quando o indivíduo procura regular a vida interior dos outros a fim de preservar a sua própria.

   Você tem observado esse tipo de comportamento em algum elemento que faz parte de seu grupo família?

   Quem é ele? Seu pai, sua mãe, o esposo, a esposa, um filho ou você mesmo?

   Faça um mapa psicológico e discuta-o com seu grupo.

4.2 DINÂMICA DE GRUPO EM EDUCAÇÃO

A lentidão com que avança a pedagogia, ao valer-se dos conhecimentos e das descobertas da psicologia, é devida, segundo Bany e Johnson (1964), à influência de fatores diversos, sendo os mais significativos:

1. A tendência da prática educativa de exaltar o indivíduo e os métodos de ensino individual.
2. A grande importância dada pelos educadores voltados ao grupo à filosofia que os orienta para o uso das técnicas de grupo, concedendo pouca atenção aos princípios subjacentes.
3. A falta de uma exposição precisa dos conhecimentos psicológicos mais destacados sobre os grupos e as razões pelas quais tais conhecimentos podem relacionar-se com a metodologia real da classe.

Deu-se importância ao ensino individualizado e à conduta individual na preparação de professores, apesar de as teorias educativas modernas não negarem nem ignorarem o valor do grupo dentro do ensino, dando cada vez mais atenção e importância a que os indivíduos aprendam a participar efetivamente dos grupos.

Apesar disso, a metodologia educativa, em sua maior parte, é trabalhada a partir do ponto de vista da orientação dada à criança. Reconhece a importância do grupo, mas objetiva o desenvolvimento individual e os meios de que pode lançar mão para ajudar o indivíduo a relacionar-se de modo prático com o grupo.

Ainda que alguns educadores reconheçam a validade do emprego dos processos de grupo, em certos casos, a grande maioria deles orienta-se especificamente por métodos individuais, quanto ao ensino.

No entanto, da mesma forma que aqueles que se orientam para a criança como indivíduo que aprende, assim também os que se orientam para o grupo abordam a prática do ensino com o objetivo de educar os indivíduos para que vivam de modo efetivo numa sociedade de homens livres. Ambos acentuam a importância do in-

divíduo, assim como a necessidade de que os indivíduos aprendam a arte de como proceder em grupo. Ambos advogam também por meio de procedimentos de ensino democráticos. As diferenças, quando da análise dos métodos de instrução, são constatadas quanto ao tipo de técnica instrutiva que propõem.

Thelen (1964) diz que a comunidade confere ao professor, dentro da classe, a autoridade de direção. O fato de tratar-se de um adulto que possui uma capacidade especial, reconhecida e valorizada pelo grupo aumenta ainda mais essa autoridade. O motivo primordial da instrução em aula é a capacidade dos alunos, que deve ir sofrendo modificações com referência a objetivos educacionais precisos. Os objetivos secundários incluem atitudes paternas para com a escola e para com as crianças. O papel dos alunos é determinado pela vontade do professor, com alguma limitação em razão do grupo social e familiar a que pertence o aluno. O método de controle da aula está direcionado com base na compreensão que tem o professor das condições requeridas para poder ensinar e nas formas de que dispõe para pôr em prática essas idéias. Pode haver, além disso, regras de cortesia, amabilidade e outros limites de conduta sancionados pela escola. O grupo de classe, por si só, não mantém uma relação formal direta com outros grupos, ainda que, para suprir tais necessidades, o professor o represente perante funcionários.

Thelen propõe a discussão da prevalência do indivíduo ou do grupo, na educação, em forma de alternativa. Assim:

Indivíduo	***versus***	**Sociedade (grupo)**
Centrado na criança	*versus*	centrado no tema
Orientação	*versus*	instrução
Discussão	*versus*	conferência
Planejamento do aluno	*versus*	planejamento do mestre
Motivação intrínseca	*versus*	motivação intrínseca
Aprendizagem perceptiva	*versus*	aprendizagem prática
Crescimento	*versus*	êxito
Experiência pessoal	*versus*	experiência delegada
Liberdade	*versus*	dominação
Democrático	*versus*	autoritário
Mundo subjetivo	*versus*	mundo objetivo
Espontaneidade	*versus*	conformismo

4.2.1 HISTÓRICO DA DINÂMICA DE GRUPO EM EDUCAÇÃO

Afirmam Bany e Johnson (1965) que, durante anos, os professores têm sido desafiados pelos problemas derivados da chamada indisciplina dos alunos e do comportamento de classe. É difícil entender por que os educadores demoraram tanto para aplicar importantes conhecimentos e descobertas sobre o grupo à prática da classe. Parece existir entre os pedagogos má interpretação com respeito à natureza da dinâmica de grupo e das metas ou finalidades que esta persegue.

Os primeiros trabalhos realizados nos Estados Unidos, em 1940, foram dirigidos por Hopkins, Baxter e Cassidy, que estudaram a classe e a interação dos alunos.

Durante os decênios de 40 e 50 insistiu-se na importância que representa o fato de os professores verem a classe como um grupo. Bradford, Benne e Lippitt chamaram a atenção sobre o fato de que um estudo de dinâmica de grupo poderia abrir a porta para uma maior compreensão das forças múltiplas e complexas que atuam nos grupos. Assinalaram que tal estudo poderia levar também à abrangência de muitos problemas de comportamento no grupo a que pertence a classe.

W. C. Trow e colaboradores realizaram diversas investigações sobre dinâmica de grupo e sobre seu relacionamento às atividades docentes. Chegaram a algumas conclusões sobre os grupos de classe:

1. A conduta e a opinião dos alunos são reguladas, em grande parte, por grupos pequenos e coerentes, existentes dentro da classe.
2. Esses grupos exigem que seus membros se submetam a certas normas, já que têm poder sobre eles, em particular.

Percival Symonds (1951) chamou a atenção dos educadores para o fato de que, na década de 50, não haviam sido tratados devidamente os problemas das relações interpessoais na classe. Afirmou que a influência do grupo no desenvolvimento do indivíduo bem como as relações conseqüentes não tinham sido destacadas e mostradas na forma exata.

Passow e Mackenzie (1952) examinaram os fatos importantes para o estudo do grupo, fatos que podem ser significativos ao ensino de todos os níveis; por exemplo: problemas de disciplina, fracasso de projetos, resistência do grupo, na classe, às mudanças, agressões e frustrações, relacionamento interpessoal. Tudo isso poderá decorrer de uma má interpretação da atuação dos grupos em classe.

A meta principal — dizem Bany e Johnson (1965) — dos educadores centrados no grupo é a formação de cidadãos democratas, que não só possam participar de modo efetivo dos atos da coletividade, como também iniciar ações coletivas, necessárias para a perpetuação da sociedade democrática. Por serem partidários desta valiosa premissa dão grande importância à ação coletiva do grupo.

No Brasil há poucos estudos sobre a dinâmica de grupo em classe. Relev notar os trabalhos de Lauro de Oliveira Lima, que estudou e pesquisou os grupo de classe na linha Piaget.

O autor deste texto publicou *Dinâmica de Grupo na Escola*, em que faz relato de pesquisas na escola brasileira. Além de um estudo demorado sobr *sociometria na classe*, apresenta técnicas de trabalho em grupo na sala de aula.

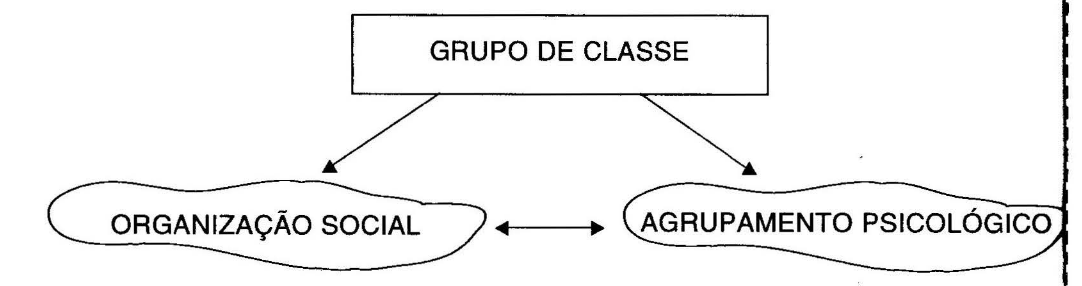
4.2.2 GRUPOS DE CLASSE

Bany e Johnson estudaram demoradamente os grupos de classe, afirman que tais grupos são os mais importantes para a vida da criança. Assim, se o grup satisfaz as necessidades do menino, este se converterá num aluno ativo, cooperado disciplinado; no entanto se essas necessidades não puderem ser satisfeitas até cert ponto pelo grupo de classe, ou por suas atividades, ele pouco aprenderá:

— Não agüento mais essa classe... que colegas chatos!

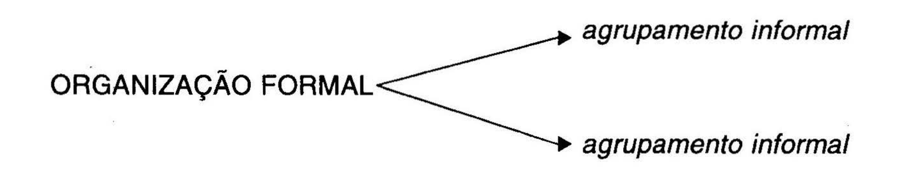
— Oba, hoje nós temos reunião de grupo. Vamos discutir um pont muito interessante que a professora propôs.

Ao estudar a natureza dos grupos de classe, Dany e Johnson enfatizam qu eles são não só uma organização social, como também um agrupamento psicológico



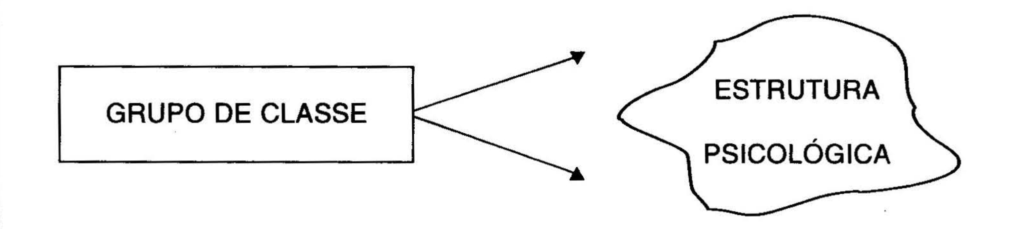
O grupo está determinado por suas tarefas, atividades, propósitos, que lh determinam a estrutura formal e os meios de atuar dos indivíduos. Entretanto, inter-relação de uns indivíduos com outros desenvolve tipos adicionais de experiên cia. Este é o aspecto psicológico do grupo; aquele é a chamada organização social

Percebe-se que dentro da organização *formal* surgem agrupamentos *informais*



Os membros estão em interação dinâmica uns com os outros. Estas ligações informais dos membros produzem, em muitos deles, satisfações e insatisfações.

Sem dúvida, a relação psicológica dos membros afeta a moral, o trabalho e a participação dos membros no grupo. Justamente como a organização formal estabelece fronteiras e limites para buscar uma estruturação na qual atuam os membros, assim o agrupamento informal estabelece normas e levanta expectativas para o comportamento do membro. Em virtude de sua característica social e psicológica, costuma-se fazer referência ao grupo de classe como uma "estrutura psicológica".



4.2.3 *CARACTERÍSTICAS DO GRUPO DE CLASSE*

Um grupo de classe distingue-se de outros grupos pelas razões seguintes:

a. A meta ou o objetivo pelo qual um grupo de classe se reuniu é aprender.

b. A participação no grupo é obrigatória, assim como seguir as metas propostas por ele.

c. Os membros do grupo não têm o direito de seleção do chefe e não podem apelar em relação aos dirigentes.

d. Outros indivíduos e outros grupos exercem influência sobre o grupo de classe.

Eles são distintos de outros grupos de trabalho:

- PELA NATUREZA DISTINTIVA DOS OBJETIVOS.
- PELOS PARTICIPANTES.
- PELA DIREÇÃO.
- PELAS RELAÇÕES COM OUTROS GRUPOS.

O grupo de classe, como grupo de trabalho, é um grupo formal. A expectativa m relação às funções dos membros é determinada e descrita por pessoas alheias o grupo, mais que pelos próprios membros. O grupo também não decide sobre a rganização estrutural dos papéis e as responsabilidades que dizem respeito a seus ropósitos, tarefas e metas. Isto tudo independe de suas decisões.

— Na minha classe mando eu. Quem estiver de acordo que fique, quem não estiver, que se retire.

— Como professor, eu faço o planejamento e dou minhas aulas. Tenho autonomia didática. Quem não estiver de acordo, que se transfira.

No entanto, muitas relações interpessoais dentro do grupo produzem-se de maneira não formal. são os subgrupos informais. Esses agrupamentos realizam funções e geram expectativas que, às vezes, visam à eficiência; outras vezes, visam à ineficiência.

O grupo informal dentro da classe pode, não raro, ser mais poderoso que a organização formal.

— Olha, quem tirar nota alta é muleta.

— Olha, gente, vamos gelar esse professor.

— Amanhã ninguém entre em aula.

Apesar dessas diferenças, o grupo de classe é, por muitos motivos, um grupo de trabalho.

Os membros de um grupo de classe não podem abandoná-lo, já que a assistência às aulas é obrigatória. Esta situação de ligação involuntária ao grupo é uma característica específica e distintiva dos grupos de classe.

Os traços distintivos de um grupo de classe (que distinguem o grupo de classe de outros grupos de trabalho) residem não só na organização e liderança como também nas metas, nas tarefas e no fato de que a qualidade de membro de grupo é inerente, é uma determinação alheia à sua vontade.

— Você vai entrar nesse colégio. Já resolvemos. É o melhor para você.

Analisemos alguns aspectos dos grupos de classe.

a. *Coesão*

Um grupo de classe, como qualquer outro, não poderá dar provas de ser ou não coesivo em todas as circunstâncias.

Quando 40 alunos se reúnem numa classe, durante várias horas por dia, haverá ocasiões em que o desacordo, as discussões e outros tipos de conflitos acabam acontecendo.

— Nossa classe foi agredida por esse professor. Precisamos reagir.

— Cometeram uma injustiça com o José. Precisamos *gelar* esse professor.

Certos incidentes unem as crianças, quando o grupo ou um de seus elementos é atacado.

O grau em que os membros são amistosos entre si não registra uma unidade io coesiva como quando o grupo se torna defensivo e seus membros se reúnem ara formar uma frente única contra o inimigo.

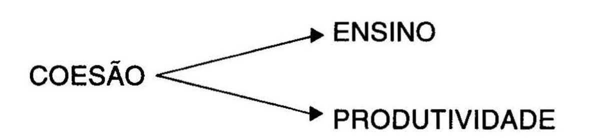
Por outro lado, os grupos de classe mostram ter coesão quando são capazes e planejar juntos e resolver problemas comuns.

— Temos uma competição na "Semana da Pátria". Vamos começar a treinar para vencer a "4ª B".

Os grupos coerentes e coesivos, que funcionam livres de desentendimentos e onflitos, dispõem de mais tempo para o trabalho. Quando há dissensões, conflios, a produtividade individual baixa.

— A "5ª A" trabalhou mais e produziu bastante.

— Ora, você não vê que é uma classe mais unida que as outras?



É preciso entender que a coesão pode levar à produtividade, quando as inuências que unem o grupo levarem à produtividade; no entanto, quando a coeo tem por meta reduzir o sentimento, a ação coesiva reduzirá a produtividade.

— Olha, minha gente, ninguém, nesta classe, vai prestar atenção às aulas. Vamos castigar esse professor.

É preciso verificar se a coesão está alicerçada no interesse e no entusiasmo la escola. Neste caso, a coesão cria uma força de entusiasmo que leva o grupo xercer pressão sobre seus companheiros, a fim de que se conformem às normas abelecidas.

Notou-se — dizem Bany e Johnson — que os grupos coesivos são mais aptos ra atuar sob circunstâncias difíceis, pois a coesão implica uma moral e sentintos de pertinência e de identificação com os outros, visando estabelecer gurança entre seus membros. A unidade dá aos grupos capacidade para resistir forças desintegradoras, tanto internas como externas, com muito mais êxito e nos grupos menos unificados. Isto implica que, quando o grupo de classe é rente, as crianças são mais capazes de resistir às interrupções, às distrações e interferências de fatores externos.

Pode-se verificar que, quando se empregam técnicas que cerceiam as comuações entre aluno e aluno, ou quando a interação verbal da classe é canalizada mestre aos estudantes, individualmente, o grupo é pouco coesivo.

— Vamos fazer a tarefa numa folha de papel avulso?

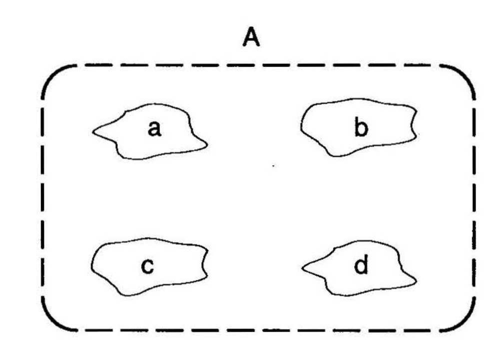
— Não sei, fale primeiro com o professor, não sei se ele vai gostar.

Quando as comunicações interalunos são estimuladas, a interação induz a um sentimento positivo para com o grupo.

A coesão também é afetada, na classe, pela estrutura do grupo. A formação de "clique", de subgrupos, de grupos rivais fará com que decresça a coesão do grupo-classe, apesar de ser intensa nos subgrupos.

A luta pelo poder, pelo prestígio, pode levar o grupo-classe à desunião.

O que os professores deveriam notar é que os alunos que se encontram seguros de sua posição elevada e os que crêem que podem elevar sua posição perante a classe ou perante o mestre sentem-se mais atraídos pelo grupo. Isto se verifica quando o professor divide a classe em níveis de adiantamento — médio, superior, inferior; agindo desta forma, está propiciando oportunidades para a desagregação da coesão da classe e para a criação de conflitos e hostilidade para com os colegas, a escola e o professor.



subgrupos coesos: a, b, c, d
grupo desintegrado: A

Os alunos dos grupos inferior e médio-inferior, quando percebem a impossibilidade de melhoria de posição, podem desenvolver sentimentos hostis para com o grupo em conjunto. Um estudo das reações manifestadas por alunos que agridem o grupo ou a escola mostrou que os agressores dos grupos inferiores capitalizavam uma rejeição maior que os dos grupos altos.

A situação do aluno do grupo de classe é algo muito importante para ele. Não só influirá na reação aos outros como também influirá diretamente em seu orgulho, sua própria estima e sua conformidade no que diz respeito ao grupo. Ainda que os grupos pequenos sejam necessários para um ensino eficaz, devem organizar-se de modo informal, e com possibilidades de variação, de modo que os indivíduos de capacidade superior e os de capacidade inferior possam trabalhar juntos. Um ambiente amistoso e agradável na classe não poderá ser produzido nem mantido se se estabelecer uma diferenciação formal, que leva a subgrupos e posições desfavoráveis de comparação dos membros, entre si. A coesão depende em grande parte da simpatia mútua entre os membros; por isso, a estrutura do grupo deve ser tal que todos se sintam a gosto e tenham sua contribuição reconhecida.

Bany e Jonhson, em estudos que desenvolveram sobre a coesão em grupo, puderam verificar que ela se manifestou dos seguintes modos:

1. criando entre os estudantes a convicção de que suas necessidades pessoais podiam ser satisfeitas, atuando com o grupo;
2. encarecendo as vantagens pessoais que se obtêm pertencendo ao grupo;
3. exaltando o potencial do grupo para proporcionar prestígio pessoal;
4. utilizando técnicas cooperativas.

Outros estudos propuseram aos professores algumas sugestões para desenvolver a coesão nos grupos de classe. São as seguintes:

1. Elevar a consciência do aluno sobre os vários atrativos que oferece o grupo de classe.
2. Insistir sobre as satisfações proporcionadas pelo trabalho em conjunto.
3. Explicar ao grupo em geral o que é um bom grupo, o que deve ser quando levado em conta para com garantia de êxito.
4. Elogiar o prestígio do grupo (ser aluno da "4ª B", do "Colégio Espinafre"...) quando for conveniente.
5. Apresentar de forma espetacular as coisas novas e interessantes que devem aprender; começar alguma coisa de forma atraente, incentivando os alunos a trabalhar juntos.
6. Obter de alguém, alheio à classe, apreciação favorável sobre o grupo de classe (o orientador, o supervisor, o diretor ou outro professor).



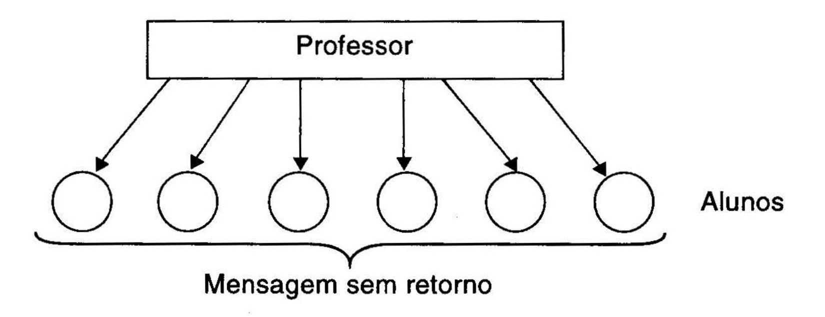
Situação dramática: uma mensagem sem retorno.

b. *Comunicação*

De certa forma, o que se diz, como se diz e a quem se diz são decorrência da comunicação.

A experiência e as pesquisas têm indicado que, numa classe onde a comunicação se efetua principalmente num só sentido — isto é, o professor se comunica com os alunos, mas há poucas probabilidades de os alunos se comunicarem entre si — a eficácia da comunicação é reduzida.

Se os alunos têm limitadas oportunidades de responder, se não se comunicam com os professores devido à apatia, à falta de oportunidade, ao medo, se não dão *feedback* à mensagem do professor, então a confiança decresce, tanto para os alunos como para os professores.



Tem sido constatado que, quando o professor inicia um ato que é interpretado pelos alunos como hostil a eles, e sem que estes estejam autorizados a comunicar suas opiniões, a classe começa a interiorizar fortes sentimentos de hostilidade e ressentimento.

Quando o grupo-classe tem oportunidade de utilizar o feedback em relação às lições do professor, a produtividade aumenta. Quando o conhecimento é ministrado de forma que os resultados da aprendizagem sejam satisfatórios, não só o interesse do grupo aumenta em relação às tarefas como a produtividade cresce.

O ensino ganha em produtividade, no grupo-classe, quando:

1. há indicações da amplitude com que as crianças entendem a lição;
2. há conhecimento dos obstáculos que os estudantes encontram nas suas atividades de aula;
3. há explicação de como se pode modificar a prática da aprendizagem.

Quando um grupo tem um grau de coesão elevado, pode-se predizer que o nível de comunicação será também elevado, e que os membros se comunicam com freqüência entre si. A coesão está relacionada à quantidade e à qualidade da interação dentro do grupo.

Dessa forma, pode-se verificar que a coesão de um grupo de classe pode ser sacrificada em função de uma comunicação distorcida.

4.2.4 INTERAÇÃO E ESTRUTURA NO GRUPO DE CLASSE

Ao analisar a interação e a estrutura de um grupo, é necessário que se centralize a atenção sobre os seguintes aspectos:

a. *Estrutura*. Posição dos membros como resultado da interação.

b. *Forma*. Forma mesma da interação, que é a comunicação interpessoal.

Daqui decorre que, quando os indivíduos atuam entre si durante um período de tempo — no pátio da escola, na saída — surge uma estrutura *informal*. Por outro lado, os grupos estão sujeitos a normas de trabalho, locais de atuação, horário. Isto constitui a chamada estrutura *formal* do grupo.

A influência da estrutura do grupo (formal ou informal) é significativa no desempenho de seus membros.

Há de se notar dentro da estrutura informal a formação de subgrupos, cliques, bandos. Por outro lado, as normas de conduta desenvolvidas pelos grupos de classe acham-se afetadas pelas práticas de comunicação, o que acaba afetando a estrutura informal do grupo.

> As pesquisas de interação dentro das estruturas (formal e informal) revelam que (Homans, 1950) a interação surge de seu próprio sistema interno, isto é, da conduta de determinado grupo e de como este grupo reage ante o meio que o circunda.

A interação num grupo de classe está diretamente ligada à amizade e à autoridade do professor ou diretor.

Nos primeiros dias de aula, a atmosfera da classe está saturada de incertezas. Os alunos começam a experimentar a autoridade do professor e os elementos começam a se analisar, a pesquisar entre si, a se valorizar.

O grupo de classe, como os demais, passa por diversas etapas de formação e de crescimento. Nos primórdios da formação do grupo de classe, as relações mudam com muita freqüência. Posteriormente, as transformações se tornam mais lentas.

Nas etapas iniciais, na formação dos grupos de classe, a interação se estabelece geralmente em dois sentidos:

- Aluno — aluno.
- Aluno — professor.

Começa o aluno a sentir o que pode esperar do grupo de classe e do mestre. O grupo de classe começa a dar segurança ao aluno.

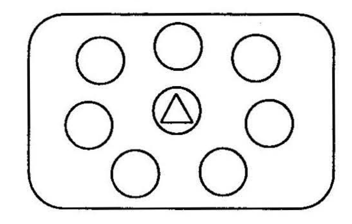
São altamente traumatizantes para o aluno as mudanças contínuas de classe, já que a mudança da estrutura de redes de comunicação pode levá-lo a uma *neurotização* de conduta.

— Não entendo mais nada. Na outra escola, o professor de Português só pensava em redação; nesta escola, só vale a gramática. Lá não se exigia uniforme; aqui não se entra sem uniforme em ordem. Lá o diretor vivia conversando com a gente; aqui nem conheço o diretor.

As observações têm revelado que as crianças se comportam de modo diferente, de um grupo para outro, e também se comportam de modo distinto quando estão em grupo ou quando estão a sós.

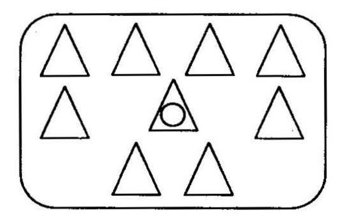
— Esse menino é um demônio em casa.
— Aqui em classe é muito aplicado, ativo, interessado e cooperativo.
— Ora, não entendo como ele pode mudar tanto. Não é possível!

a. Grupo Redondo



Aluno triangular

b. Grupo Triangular



Aluno redondo

A verdade é que a atuação de outras pessoas afeta a de todos os indivíduos do grupo.



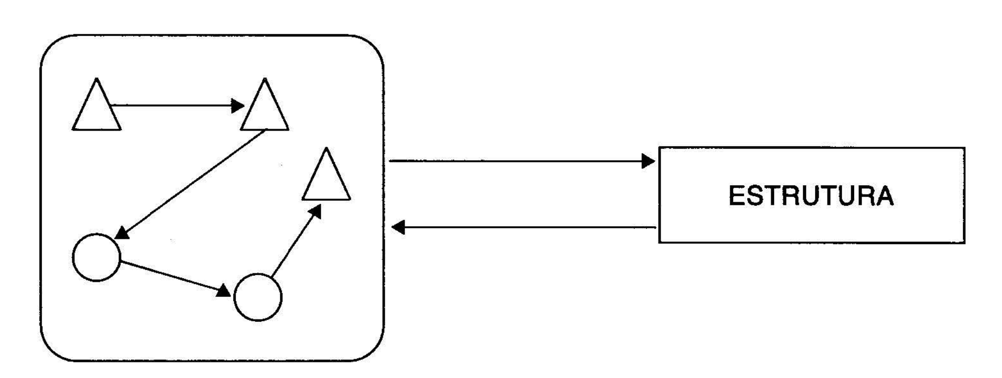
Um aluno triangular num grupo redondo.

Na análise de normas de interação dos grupos deve-se levar em conta menos o indivíduo que compõe o grupo e mais as características dos membros em geral, como idade, sexo, aceitação social dos que têm participação ativa, influência do meio e práticas de comunicação.



Um aluno redondo num grupo triangular.

Como resultado da interação dos elementos componentes do grupo, emerge uma estrutura reguladora.



A estrutura de um grupo decorre de uma rede de papéis diversificados, de posições e de expectativas recíprocas. Os papéis assumidos individualmente são definidos pelas funções realizadas no contexto do grupo ou pela natureza geral de sua contribuição ao grupo.

A estrutura é definida em termos de uma rede de posições.

As condutas que se espera tenham certas pessoas que ocupam determinadas posições constituem os papéis que se lhes atribuem.

— Ele é o presidente. A ele cabe resolver os nosso problemas. Por isso ele é presidente.

— Você é o marido. Você tem de tomar uma decisão. Sua esposa não agiu como esposa. Onde está o exemplo da mãe?

Nos grupos de adolescentes, a posição poderá ser determinada pelas dimensões físicas (altura, porte, musculatura), ou por ser o indivíduo o dono da bola, ou porque fale mais que os outros, ou por ser capitão da equipe, ou ainda porque pertença a um clube ou grupo muito apreciado pelos jovens.

O mesmo acontece com adultos, em relação a clubes de serviço ou clubes sociais.

— Esse cara é importante, pertence ao Rotary Clube.

— Te prometo. No próximo mês estarei no Lions.

— Que bacana! Como você conseguiu?

Há de se reconhecer que os grupos de classe representam estruturas altamente formalizadas. As classes são formadas sem que as preferências ou os desejos dos alunos sejam levados em consideração.

— Para que classe você vai?

— Não sei, mas gostaria de estudar de manhã, na sua classe, com o Prof. James.

— Mas isso a gente não pode escolher.

O grupo de classe é montado para beneficiar os professores, os diretores, no sentido de que levem a cabo suas tarefas, e não para facilitar o desenvolvimento do aluno.

Os departamentos planejam e programam atividades antes do início das aulas e já determinam e escolhem as classes em que os alunos deverão estudar.

Os métodos empregados para agrupamento dos alunos têm sido baseados no seguinte:

1. Agrupamento segundo o tipo de plano de estudos.
2. Agrupamento pela aplicação de testes de aproveitamento.
3. Agrupamento por sexo.
4. Formação de grupo de modo mais adequado, a fim de que se possa ensinar a matéria dentro de uma seqüência logicamente organizada, isto é, segundo a metodologia do professor.
5. De acordo com o quociente de inteligência ou o nível de capacidade em leitura, escrita, cálculo (seção A, B, C).

Por outro lado, a interação vai-se tornando restrita à medida que se oferece uma estruturação arbitrária. Assim:

a. Designação dos lugares em carteiras fixas e determinadas aos alunos, ao longo do ano, de acordo com a ordem alfabética.
b. Segregação de alunos que se mostram amigos, colocando-os em lugares separados e distantes.
c. Proibição de falar sem a prévia autorização do professor.
d. Proibição de falar sem a prévia autorização do professor, diante autorização do professor.

Bany e Johnson esclarecem que os estudos de grupo mostram que o atrativo que as posições no grupo exercem sobre os membros força-os a mudar de posição. Quando parece não haver meio de mudar para posições mais atrativas, a moral do grupo sofre. É possível, para a estrutura formal da classe, estabelecer caminhos aparentemente fáceis para que um grupo de trabalho possa progredir; por exemplo, a formação de grupos por disciplinas: matemática, estudos sociais, leitura.

Esta divisão torna-se válida quando houver flexibilidade do grupo de trabalho em aceitar o aluno que dele quer participar. Quando os alunos percebem que não há meios de mudança de situação na estrutura, os estudos mostram que os membros de baixo nível se tornam hostis e agressivos.

As experiências têm revelado que certas estruturações de grupos de classe contribuem para determinados tipos de comportamento de grupo que os professores consideram problemáticos.

Parece possível, afirmam os autores citados, que uma prática rígida de agrupamento das classes em relação à capacidade afeta seriamente a atitude para com os outros, para com o ensino e para com a escola. Quando alguns dos problemas mais urgentes de nossa sociedade estão relacionados ao tratamento entre seres humanos, às pessoas, à delinqüência e à saúde mental, pode ter chegado a hora de haver uma decisão sobre se não se está pagando um preço demasiado alto para a educação acadêmica. A experiência de classe determina, em amplo grau, como as crianças e os adolescentes se relacionam uns com os outros, e como se observam a si próprios. Poder-se-ia dizer que, se aos cidadãos reflexivos, em uma democracia, fosse dado o direito de escolher, optariam, antes de mais nada, pelo desenvolvimento, nas escolas, de cidadãos livres, independentes, com respeito próprio e cumpridores da lei; colocariam em segundo plano as metas do ensino acadêmico. Os delinqüentes cultos, os neuróticos cultos e até os indivíduos cultos, mas com personalidade diruptiva, não podem sobreviver longo tempo numa sociedade livre.

É preciso ressaltar — continuam Bany e Johnson — que, devido às diferentes necessidades e capacidades, e em razão de o mestre ter de trabalhar com indivíduos, torna-se necessário dividir os alunos em pequenos grupos de trabalho. O problema de organizar esses grupos é difícil. Naturalmente, devem-se levar em conta as características da tarefa ou atividade. Se as classes contiverem muitos alunos — o que acontece com as escolas brasileiras — será muito difícil agrupar de vários modos os indivíduos que necessitem de ajuda particular em certas áreas de um

dia para outro. Em muitos casos, os membros de classe podem intervir na formação do agrupamento, isto é, podem optar por trabalhar com o mestre em um grupo de recuperação, ou por trabalhar a sós, em determinados dias.

Os alunos devem às vezes ajudar-se mutuamente, *uns aos outros*, trabalhando em grupos de dois ou três. Assim, podem aprender ajudando e recebendo ajuda. As duas formas do processo servirão para possibilitar essa ajuda, sem criar dependência e sem que se sintam ameaçados. Sem dúvida, a ajuda mais importante que uma criança pode receber é que alguns de seus companheiros o aceitem, proporcionando-lhe apoio emocional quando a tarefa de aprendizagem seja penosa e ele não tenha feito tanto progresso quanto os outros.

— Puxa, o José me esclareceu sobre matemática! Ficamos reunidos eu, ele e o Luís. Como rendeu! Nunca entendi tanto de matemática como agora. Sabe que até estou começando a gostar da matéria? Não tenho mais medo.

— Comigo aconteceu o mesmo em redação. Puxa, rapaz, não escrevia nada. Reunimo-nos eu, o Pedro e a Lídia, e funcionou. A Lídia ensinou a gente a escrever. Precisa ver. Até poesia a gente já está escrevendo.

4.2.5 DIMENSÕES DO GRUPO DE CLASSE

As dimensões do grupo de classe são um fator limitativo na comunicação e na discussão.

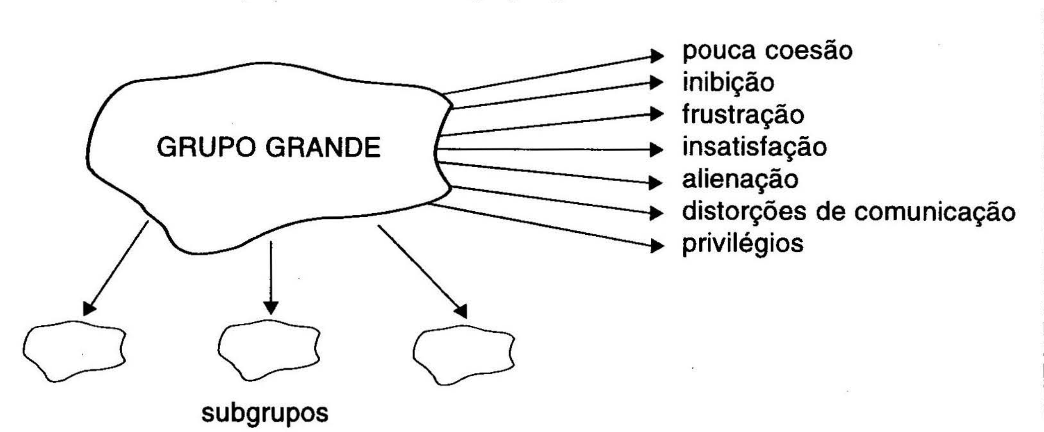
À medida que as dimensões do grupo crescem, os membros têm menos probabilidade de falar e a comunicação se torna muito limitada.

— Há muito tempo que estou querendo falar e não consigo.

— É só o Pedro e o Joaquim que falam.

— Sabe que estou há meses nesta classe e o professor ainda não conhece o tom da minha voz? Também, com essa multidão! sabe que tem gente que não conheço?

Quais são os problemas de um grupo grande?



Quando o grupo tem mais de 12 pessoas, a decisão se torna mais demorada e os membros se faccionam em subgrupos em conflito.

Pode-se dizer com certeza que, quanto maior for o grupo, tanto mais o dirigente será dominante, terá de ser "o chefe". Isto sugere que o êxito do professor na direção dos grupos de classes depende do número de alunos.

Como, em geral, as classes brasileiras têm grande número de alunos, tudo leva a crer que a liderança autocrática seja ainda a mais eficaz, e o trabalho de grupo um objetivo ainda fora do alcance da nossa realidade.

Por outro lado, a liderança autocrática na família e no próprio sistema de governo dificultam a formação de grupos, bem como seu trabalho, como células da democracia.

4.2.6 TÉCNICAS PARA O ESTUDO DO GRUPO DE CLASSE

O estudo do grupo de classe ainda é incipiente e um processo por demais complexo para uma abordagem científica válida.

Apesar dos trabalhos pedagógicos de avaliação do rendimento e do conhecimento de técnicas de aprendizagem e ensino, pouco se tem feito no tocante ao trabalho de grupo na classe.

Por outro lado, *conhecer apenas* as técnicas do trabalho de grupo não significa habilidade em seu manejo.

Como técnicas de estudo e de avaliação dos grupos, merecem citação as especificadas a seguir:

a. *Observação*

A observação refere-se à coleta de dados sobre a criança e os grupos de classe. Ajudam a definir e a compreender o comportamento do aluno na escola. O professor observa continuamente seus alunos, ainda que não discuta os dados observados.

A observação, como método, tem vantagens e desvantagens. Como vantagem, assinala-se que a observação pode registrar o comportamento no próprio meio, no momento em que é produzido, com registro simultâneo.

Como desvantagem, o observador poderá distorcer a observação com juízo de valor acerca do aluno ou do grupo.

A observação do professor torna-se difícil à medida que vai lecionando, mesmo porque começa a preocupar-se com o conteúdo da disciplina.

Ninguém tem capacidade de ver tudo o que ocorre, e a observação corre o risco de tornar-se seletiva, de acordo com vivências, interesses pessoais e predisposições.

Nenhum professor é um observador completo. Não pode perceber tudo o que ocorre no grupo durante o período de aula e durante o dia escolar. Sua observação é fragmentada e parcial.

Posto que não pode perceber tudo o que se passa com cada criança, numa classe superlotada de alunos, não é possível esperar que suas observações sobre interação no grupo possam ser totais.

Os professores devem ser treinados na observação de grupos. São eles especialistas em suas disciplinas; apenas alguns poucos se interessam pelo trabalho do grupo.

b. ***Registros anedóticos***

Pelos registros anedóticos, os professores anotam a conduta do estudante naquilo que ele diz ou faz, a situação na qual se produziu o evento, os incidentes mais significativos; assim, os de maior importância são selecionados.

Também são úteis os diários, os cadernos de rascunho, os livros de registro, para o estudo e a compreensão do comportamento do grupo.

> *Exemplo:*
>
> "José, menino de 12 anos, da 5ª série, fez parte de um grupo de adolescentes que se reúne no pátio para brincadeiras e jogos. Hoje, José manteve-se alienado do grupo e zangou-se quando solicitaram sua colaboração. Quando fui conversar com ele, disse que estava chateado com o Timóteo, que o tinha agredido na entrada da aula. Mostra-se agressivo contra Timóteo, que é o líder do grupo." (Observação em 20-2-81.)

c. ***Mostruário de grupo***

O mostruário de grupo é um procedimento que fixa a atenção do observador sobre a manifestação de determinados aspectos do comportamento em intervalos breves, uniformes e seqüenciais.

O mostruário de tempo é geralmente realizado por mais de um observador, sobre o mesmo evento, a fim de que as observações sejam mais fidedignas e válidas sobre os acontecimentos.

d. ***Técnicas sociométricas***

Os testes e os recursos sociométricos são métodos usados para verificar as escolhas interpessoais e os tipos de associações entre os elementos de um grupo.

Visa a sociometria descobrir as atrações, as repulsões, as indiferenças dentro do grupo.

As técnicas sociométricas conquistaram em muitos estudos, com grupos de crianças e de adolescentes, um lugar de destaque na escola, se bem que nem sempre tenham sido bem utilizadas.

A prova sociométrica, idealizada por Moreno, é uma das mais eficazes técnicas informativas da psicossociologia da atividade grupal.

Os dados sociométricos mostram com freqüência a presença de subgrupos dentro do grupo de classe.

O sociograma (representação da interação no grupo) pode mostrar um modelo de subgrupos separados ou em situação de dissolução.

Esta obra apresenta um capítulo especial sobre técnicas sociométricas em que o assunto é debatido com detalhes.

e. *Questionários*

Os questionários são informações verbais dos participantes de grupo.

Os alunos podem responder a questionários quando, por exemplo, terminam um trabalho de discussão em classe.

Elaboram-se perguntas predeterminadas, por meio das quais se obtêm as informações desejadas.

O questionário é uma forma vantajosa de economizar tempo, e seus resultados podem ser facilmente catalogados pelo professor.

Essas perguntas podem referir-se a aspectos da vida relacionados com metas, tarefa, e a aspectos do trabalho de grupo. Podem versar sobre trabalhos correspondentes ao plano de estudos, sobre metas-tarefa com um amplo campo de probabilidades, incluindo capacidades e aptidões do sujeito. As perguntas são muito apropriadas para mensurar percepções, sentimentos, deveres, intenções e outros elementos da tarefa.

As perguntas podem limitar-se às respostas *sim* ou *não*, como, por exemplo:

1. *Em sua opinião, como decorreu esta reunião de grupo?*
   ________ Bem.
   ________ Mal.
   ________ Regularmente.
2. *Você participou espontaneamente da discussão?*
   ________ Sim.
   ________ Não.
3. *O líder foi eficiente?*
   ________ Sim.
   ________ Não.

O questionário pode ser aberto. As perguntas não precisam estruturar-se em um modelo, deixando o aluno à vontade para escolher uma resposta. Por exemplo:

1. Quando eu participava do grupo,..................................
2. A classe achou que, durante a discussão, ...
3. Durante a reunião de grupo, achamos que ....

Há vantagens e desvantagens em ambos os processos. As perguntas estruturadas são mais eficazes para obter respostas bem definidas. Devem ser utilizadas quando o objetivo é a obtenção de fatos e de posições que já tenham adquirido um significado marcante.

As perguntas a serem terminadas, não estruturadas, são mais recomendáveis quando não se conhecem todas as alternativas dos problemas, isto é, com o objetivo de coletar mais dados.

Há casos em que a combinação de ambas as técnicas de questionários é válida.

Bany e Johnson propõem um modelo de questionário com classificação valorativa, a fim de verificar a coesão de um grupo.

Após o trabalho do grupo, os alunos respondem ao seguinte questionário:

1. *O grupo se mostra disposto a trabalhar em conjunto?*

Não	Às vezes	Sim
1	2	3

2. *Os alunos trabalham bem em grupo?*

Não	Às vezes	Sim
1	2	3

3. *Eles se mostram satisfeitos com o trabalho do grupo, com suas atividades e seus sucessos?*

Não	Às vezes	Sim
1	2	3

4. *Estão dispostos a lutar pelo grupo?*

Não	Às vezes	Sim
1	2	3

5. *Estão dispostos a defender a atuação do grupo (seus atos, atitudes)?*

Não	Às vezes	Sim
1	2	3

6. *Mantêm-se unidos contra as influências e opiniões externas?*

Não	Às vezes	Sim
1	2	3

7. *Os participantes consideram importantes as metas do grupo?*

Não	Às vezes	Sim
1	2	3

8. *Toma sobre si o grupo a responsabilidade de que se realizem as as tarefas habituais e outras referentes a questões de organização, tarefas, atribuições do professor?*

Não	Às vezes	Sim
1	2	3

Nota: O questionário poderá ser respondido pelos alunos, pelo professor ou por ambos. Neste caso, pode-se fazer um estudo comparativo das respostas do professor e dos alunos.

Avaliação:	**Atração pelo grupo**	respostas de 1 a 3.
	Ameaças externas	respostas de 4 a 6.
	Valores	resposta 7.
	Atividade responsável	resposta 8.

f. *Biografia do grupo*

Uma das técnicas utilizadas para estudo tem sido a biografia do grupo. Tanto o professor poderá pedir ao grupo que, em conjunto, escreva a biografia do grupo, como poderá solicitar que os alunos escrevam autobiografias em relação às suas atividades no grupo.

Essa técnica proporcionará ao professor não só o conhecimento do grupo como também os dados sobre seus alunos. Nos primeiros anos de escola, em que os

alunos ainda têm dificuldade de escrever, o professor poderá ajudá-los sugerindo não só orientação para o trabalho como algumas perguntas.

g. ***Interpretação de papéis*** **(role-playing)**

A interpretação de papéis traz dados que não podem ser obtidos pelos modelos mais tradicionais. Ajudará os alunos a adquirir uma percepção de sua própria pessoa, de seus problemas e dos problemas relacionados à direção de grupos.

Exemplo:

Situação dramática: O professor está numa classe. Um aluno atira ao ar um avião de papel, enquanto o professor está escrevendo no quadro. O avião atinge o professor. A classe ri.

Essa situação poderá ser encenada; poderão ser discutidos os papéis, levantadas as soluções alternativas e propostas as soluções.

4.2.7 GUIA PARA AS CARACTERÍSTICAS DE INTER-RELACIONAMENTO GRUPAL

Bany e Johnson propõem um roteiro para análise de comportamento de grupo de classe em desenvolvimento. O roteiro apresenta-se em forma de questionário. É o seguinte:

1. Como reage o grupo às habituais práticas cotidianas?
2. Como reage o grupo ante situações novas?
3. Como reage o grupo ante mudanças repentinas e inesperadas?
4. Espera o grupo a reação de certos dirigentes antes de trabalhar?
5. Espera o grupo que o professor indique como se deve reagir?
6. Escolheria o grupo os mesmos dirigentes em diferentes situações?
7. Como trabalha o grupo quando alguns dirigentes estão ausentes?
8. Utiliza o grupo um de seus membros como bode expiatório?
9. Como o grupo trata um aluno novo?
10. O grupo se une através de um planejamento?
11. Existem subgrupos, cliques, que competem uns com os outros ou que se mantêm distanciados da classe?
12. Existe uma comunicação franca? As tarefas e as informações são divididas pelo grupo todo?
13. Guia-se o grupo em sua conduta por regras estabelecidas pelo próprio grupo?

14. Há satisfação no grupo por seus sucessos?
15. Existem divisões ou, ainda, restrições baseadas em sexo, raça, religião etc?
16. Como reage o grupo diante de certos professores?
17. Que tipo de pressão o grupo exerce para estimular ou premiar a conformidade dos elementos?
18. Qual a proporção de tempo e de esforço que o grupo delega para a conduta tarefa e a conduta não-tarefa?

4.2.8 GRUPOS NA ESCOLA PRIMÁRIA — UMA EXPERIÊNCIA

Gerhart Frey (1963), ao relatar suas experiências sobre trabalho de grupo na escola primária, diz que sabemos bem o que significa essa grande necessidade de contato para o desenvolvimento da criança. Muitas de suas energias se desenvolvem unicamente naquele campo magnético produzido quando os seres humanos entram em contato mútuo. Somente dentro de uma comunidade, seja de jogo seja de trabalho, experimenta o indivíduo as coisas essenciais de sua vida: tem êxito, impõe-se, chora, sucumbe, chega a conhecer sua força e suas debilidades, ama e odeia, venera e desdenha — em resumo: faz experiência (experiencia)

Sua natural necessidade de estima pode ser satisfeita unicamente no encontro com os outros.

Pode-se dizer, assim, que o desejo de companhia da criança tem para ela um significado semelhante ao da sensação de fome.

A necessidade de companhia é satisfeita também com o trabalho em grupo, na escola. Aquela dá um atrativo especial a esta forma de trabalho. Agrada às crianças o fato de poderem fazer alguma coisa juntamente com dois ou mais companheiros. Para elas, o grupo é uma comunidade na qual elas crescem em função das experiências que realizam.

Até que ponto a criança alcança tal significação não é algo que se evidencia de imediato, para quem vive alheio ao grupo.

Antes de conhecer o trabalho de grupo — diz Frey — , compartilhava o ceticismo daqueles que não se atreviam a crer na possibilidade de uma educação duradoura para a comunidade, na escola primária.

O fato de uma classe mostrar de vez em quando algo assim como solidariedade e, sobretudo, ao formar uma frente contra o professor, parecer que está unida, não quer dizer que chega a formar uma comunidade autêntica.

Atualmente, creio que os efeitos educativos do trabalho em grupo são mais transcendentes que suas outras inegáveis vantagens, como, por exemplo, a independência, que tanto favorece os alunos. Poucas aptidões são mais úteis ao homem que a arte de conviver.

O trabalho de grupo educa não só pela força de costume: brinda experiências. A criança experimenta em seu próprio ser o que é a comunidade. Sente as conseqüências do comportamento acertado e ineficiente. Compreende a comunidade como o âmbito no qual pode dar expressão a sua personalidade, mas unicamente observam-se suas leis e regras de jogo.

Frey trabalhou com grupos, na escola primária, orientando-os em todas as áreas, desde matemática até trabalhos manuais. Desenvolveu, na linha Freinet, as chamadas "carpetas de trabalho": a elaboração de manuais próprios. Tratou do problema do chamado "aluno débil", que corresponde a nosso atual aluno de recuperação, e insistiu no "aprender pela realidade".

Fez um trabalho pioneiro de comunidade, com a "imagem de nossa aldeia", em que chamou a atenção para os problemas locais das crianças e a necessidade de senti-los e de desenvolvê-los.

Observou que os alunos que conhecem o trabalho em grupo não aceitam mais uma ordem baseada nas tradicionais filas de bancos. Por isso, poderão parecer rebeldes a um professor expositor de aulas. Acostumaram-se ao trabalho independente, autônomo, e por isso procuram a atividade.

Frey foi um clássico da didática na dinâmica de grupo, em termos de metodologia do trabalho grupal na escola e na comunidade. Seu trabalho deve servir de modelo para professores, orientadores educacionais e supervisores.

Exercícios

1. Gerhart Frey, ao trabalhar com grupo na escola primária, diz que há exercícios que se prestam ao trabalho de grupo e outros, não. Sobre o ensino da língua diz: "o ensino do idioma não deve ser tão-só um exercício formal, mas uma expressão pessoal; não pode formular-se por grupos. Por isso, muitos exercícios, como, por exemplo, a narração de algum sucesso presenciado, ficam reservados ao trabalho individual. De modo geral, pode-se dizer que o grupo não há de aparecer como comunidade de trabalho, em casos em que o indivíduo trabalha melhor sozinho."

   Pergunta-se:

   a. **Em que outras atividades, na escola, o trabalho individual deve ser preferido ao trabalho de grupo?**

   b. **Em que casos se justifica a redação em grupo?**

2. Diz Frey: "O aprender sobre a realidade nos conduz ao trabalho em grupo. Mas nada seria mais enganoso que o esquematismo. De nenhuma maneira há de pretender-se levar todas as tarefas ao trabalho de grupo. Um contínuo alternar entre o ensino para a classe, o trabalho em grupo e o individual, tal

como o exijam as diversas situações, é o que melhor convém às necessidades das crianças e o que com maior segurança nos trará bons resultados didáticos e pedagógicos."

Faça uma análise de como os trabalhos de grupo vêm sendo orientados na escola.

Há professores que não trabalham com a classe em grupos? Outros há que jogam ao grupo todas as atividades? Outros ainda que usam o grupo como fuga ao trabalho escolar?

Como se poderia propiciar um treinamento ao trabalho de grupo, desenvolvendo no professor o comportamento grupal?

3. Monte uma situação dramática para observação do comportamento do grupo e de elementos no grupo. Aproveite uma situação, por exemplo, um problema de disciplina (inadaptação ou grupo) surgido em classe. Discuta depois os papéis, sua atuação e interferência no evento, propondo passos para a solução do problema.
4. Se você trabalha em grupo, elabore um plano para a redação da biografia dos grupos. Peça aos alunos ou companheiros de grupo que comecem a redigir os eventos mais importantes do trabalho grupal. Peça aos alunos ou companheiros de grupo que leiam em classe a biografia do dia e procure elaborar uma comparação com o relato dos diversos grupos.
5. Uma das técnicas para avaliar a personalidade do grupo e de seus componentes se chama: "**Adivinhe quem é?**"

   O professor, depois de observações realizadas com alguns alunos, poderá dizer: "vou ler a descrição de um aluno que vocês conhecem." Ao relatar, o professor deverá acentuar os aspectos positivos do comportamento do aluno.

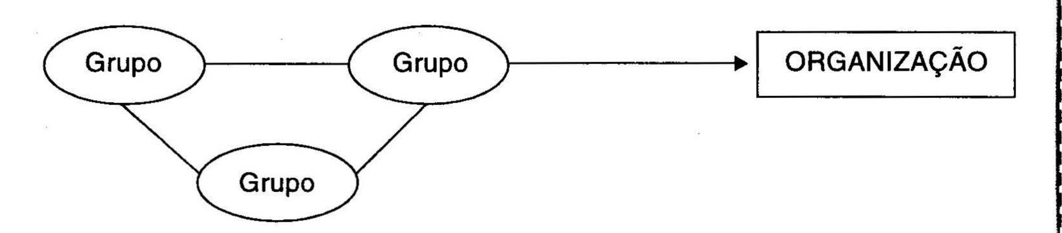
4.3 ESTUDO DE GRUPOS NAS EMPRESAS

B. K. Scanlan (1979), ao referir-se ao estudo de grupos nas empresas, propõe as seguintes questões:

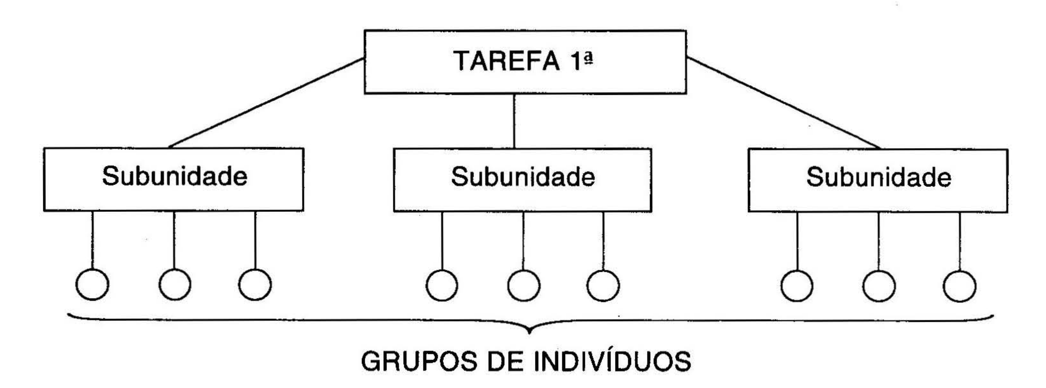
1. O que é um pequeno grupo?
2. Por que se estudam grupos nas organizações?
3. Quando se formam os grupos?
4. Em que condições se formam os grupos?
5. Quais as condições necessárias para o crescimento dos grupos e para seu funcionamento regular?
6. Que funções os grupos desempenham nas organizações?
7. Como se dirige um grupo?

8. Qual o papel da liderança?
9. Qual a influência de um grupo nas organizações?

Diz ele que existem grupos em quaisquer organizações, e que são essenciais ao desempenho real da organização.



Por sua vez, a organização divide sua tarefa primeira em subtarefas, que são atribuídas a diversas subunidades. Estas são entregues a indivíduos que formam os grupos.



Dessa forma, dentro de uma organização, é a divisão do trabalho basicamente responsável pela formação de grupos. É natural que a própria organização gere forças para a formação de grupos de tarefas funcionais.

Ao estudar os grupos na empresa, Scanlan estabelece certos conceitos que julga indispensáveis à análise da relação grupal entre os elementos que compõem os departamentos ou a organização. Assim:

- *Normas*. regras informais ou padrões de conduta segundo os quais o grupo se desenvolve e aos quais se espera que os membros adiram.
- *Grupos formais*. São os criados pela organização formal. Podem ser permanentes ou temporários.
- *Grupos informais*. Aqueles que surgem espontaneamente. Podem ser verticais ou horizontais. Os grupos verticais são alianças recíprocas entre pessoas formalmente desiguais. Os grupos horizontais cruzam as linhas departamentais.

- *Clique simbiótica*. O administrador ajuda e protege seu pessoal, harmonizando as condições de trabalho. Em troca, os subordinados manifestam-se leais e cuidam dos interesses do administrador.
- *Clique parasita*. O nível inferior recebe mais do que dá.
- *Clique agressiva*. Forma-se para realizar as mudanças pretendidas.
- *Clique defensiva*. Forma-se para impedir a efetivação de mudanças pretendidas.
- *Coesão*. É o "nós", o "agrupamento", ou o sentido de identificação mútua existente num grupo.

Esses tipos de agrupamento são encontrados dentro de uma empresa e, de certa forma, auxiliam ou retardam seu desenvolvimento.

Edwin B. Flippo (1970) acentua que os grupos são um componente inevitável da vida, dentro e fora da empresa, e o conhecimento de sua natureza fundamental é útil para o administrador que deseja utilizar melhor o pessoal de que dispõe.

Citando Likert, diz que uma organização funcionará melhor quando seu pessoal funcionar não como indivíduos, mas como membros de grupo de trabalho extremamente eficazes, com altas metas de desempenho.

Ainda assim, muitos administradores não dão alto valor a este conceito, preferindo o método mais individualista da administração tradicional.

Likert enfatiza que entre as características básicas do grupo encontram-se metas, coesão, normas e acordo. A meta principal e formal do grupo será derivada de metas formais da organização. A pesquisa sugere que a participação no delineamento formal das metas resultará em aumento de motivação. Uma importante meta secundária de todos os grupos é a própria manutenção. Devem ser proporcionados tempo e oportunidade para que haja harmonia em grupo; isto é feito por meio de caminhos tais como: conversa ociosa, contato pessoal e arejamento e resolução de atritos interpessoais.

Uma segunda propriedade de um grupo efetivo é a coesão, o grau de atração que o grupo sente em relação a cada um de seus membros. Isto é exemplificado por um sentimento de responsabilidade de grupo, amizade e congenialidade, bem como pela defesa do grupo contra ataques vindos de fora. O grau dessa coesão usualmente é muito mais alto entre grupos informais que entre grupos oficiais, como departamentos e comissões. Quanto maior for a coesão do grupo, tanto maior será seu poder, tanto internamente, sobre seus membros, como externamente, sobre outros grupos.

Um dos elementos de grupo mais freqüentemente observados é a formação de padrões ou normas de grupo. As organizações ou empresas que têm tendência ou que demandam uniformidade e conformidade têm sido criticadas. O grupo informal é talvez ainda mais exigente e mais poderoso na fiscalização de tais padrões de comportamento humano.

As pressões referentes às normas de grupo tendem a produzir acordo. Uma acusação favorita contra o grupo é sua tendência de procurar concordância em tudo. Quando isso acontece naturalmente ou é forçado pelos chefes de departamentos, a tendência surte um efeito nivelador, cuja ênfase recai sobre um acordo relativamente ao denominador comum mais baixo. Embora certa espécie de acordo seja necessária para a ação cooperativa do grupo, os membros devem constantemente avaliar o pensamento crítico e a controvérsia construtiva.

Diversas experiências têm sido realizadas em dinâmica de grupo nas empresas, no desenvolvimento do chamado *comportamento organizacional*, como:

1. Comportamento do líder.
2. Mudanças organizacionais em função do grupo.
3. Estrutura da organização e comportamento de aprendizagem.
4. Conflito e resolução de problemas em grupo.
5. Funções integradoras do grupo.
6. Estudos de supervisão do clima organizacional.
7. Grupos de sensibilização.
8. Relações humanas e desenvolvimento organizacional.

Argyris (1963) afirma que as organizações são compostas de atividades humanas em diferentes níveis de análise. Personalidade, pequenos grupos, intergrupos, normas, valores, atitudes, tudo isso existe sob um padrão extremamente complexo e multidimensional.

Nosso problema — diz Argyris — é compreender as mudanças que a organização e o indivíduo terão de sofrer para o alcance da maior energia possível ao esforço produtivo.

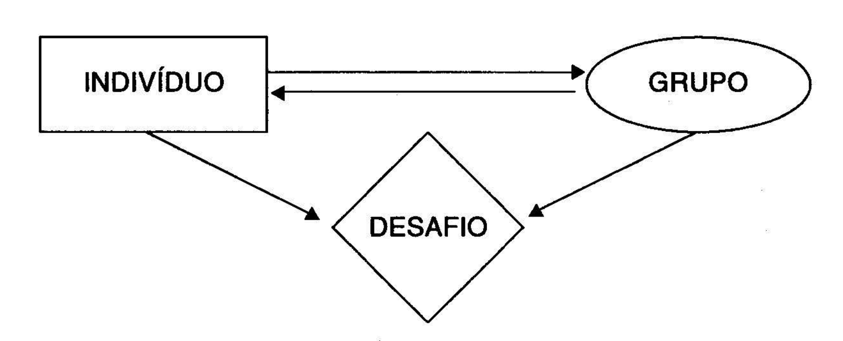
As organizações devem incluir:

1. Necessidades individuais, atitudes, valores e sentimentos.
2. Atração grupal, objetivos, processos, normas.
3. Atividades organizacionais e diretrizes quanto a poder, recompensas, punições, comunicações e fluxos de trabalho.
4. Atividades informais, como fuga aos deveres, apatia, indiferença, conflitos interdepartamentais, conformismo e desconfiança.

Ainda que esses fatores não abranjam a totalidade da vida organizacional, são mais importantes para a compreensão dos problemas de integração que devem existir entre o indivíduo e a organização.

A organização — diz Argyris — é um sistema aberto, já que procuramos hoje conceituar o padrão real de comportamento vigente nessa entidade. O essencial são noções que permitam conceituar, como se fossem um sistema integrado de

comportamento, todas essas partes multidimensionais (formal, informal, indivíduo, pequeno grupo etc.).



A hipótese lançada por Argyris, quando analisa a pretendida incongruência entre o indivíduo e a organização, é de que esse fato pode proporcionar a base para um contínuo desafio. À medida que tal incongruência é satisfeita, irá ajudar o ser humano a intensificar seu próprio desenvolvimento e a criar organizações viáveis e muito eficientes.

A incongruência entre o indivíduo e a organização pode ser o fundamento para a melhoria da eficiência de ambos.

Ao analisar a relação entre a empresa e o indivíduo, Argyris acredita que as organizações e as personalidades sejam unidades distintas, que possuem suas próprias leis. Entretanto, acredita também que partes importantes da existência de uma unidade dependem da conexão que estabelecem com outra unidade. Ninguém pode compreender plenamente o indivíduo sem compreender a organização na qual ele está inserido e vice-versa.

Assim, Argyris pergunta: como é possível desenvolver uma estrutura teórica que contemple os níveis psicológico e sociológico de análise, para melhor compreensão dos inter-relacionamentos dos dois? Uma forma de conseguir isso é imaginar que, "no começo" de uma organização, devem ter existido indivíduos e um conjunto de complexas especificações (objetivos, papéis a serem desempenhados, diretrizes a serem seguidas etc.) que se chamou *organização formal*.

Na interconexão entre o indivíduo e a organização formal — diz Argyris —, vamos unir a administração científica, a economia industrial e a administração pública à psicologia clínica, social e à dinâmica de grupo.

Bennis (1976), ao analisar o conceito de uma sociedade em mudança, acentua que o principal desafio que a organização moderna enfrenta são as tensões externas e internas, bem como as mudanças. Este ponto de vista não necessita de elaboração ou defesa. Os recentes trabalhos no campo do comportamento organizacional refletem essa necessidade e esse interesse. Eles são virtualmente um catálogo dos problemas da mudança organizacional.

Em uma monografia sobre administração das grandes mudanças na organização, Mann e Neff interpretaram o assunto da seguinte forma: "Entre os valores mais notáveis da cultura norte-americana do século XX, encontram-se o progresso e a eficiência, a ciência e a racionalidade, a realização e o sucesso."

Tais valores ajudaram a criar uma sociedade altamente dinâmica, onde a característica predominante é a *mudança*. Kahn, Mann e Seahore, ao discutirem a variável de critério — "a habilidade da organização de mudar apropriadamente, em resposta a algumas exigências objetivas de mudança" —, asseguraram que, apesar de estarmos convencidos da importância teórica deste critério, que aqui chamamos "flexibilidade organizacional", até hoje não fomos capazes de resolver os problemas operacionais envolvidos em sua utilização.

Uma sociedade em mudança, e isto se refere também à sociedade brasileira, à empresa nacional, exige alto nível de flexibilidade e de adaptação, principalmente de administradores, gerentes, chefes de seção e líderes. A adaptação à mudança processa-se essencialmente no indivíduo, mas por meio do grupo, da comunidade, da família. Sem a reformulação desses valores, da interiorização das mudanças, a empresa será um elemento incitador de atritos.

David Kolb (1974) fala em comportamento organizacional, em aditamento à tese de Bennis, acreditando que, numa civilização em mudança, o importante é propiciar ao administrador o conhecimento de sua capacidade de aprender, bem como ensejar-lhe oportunidades de reformular o *aprender a aprender*.

Esse processo, que deve começar na escola, aparece problematicamente com maior intensidade na empresa, quando o indivíduo começa a fase do trabalho, no primeiro emprego.

O significativo numa sociedade em mudança é adaptar o indivíduo às modificações presentes e atuantes, numa sociedade que se reestrutura e se recompõe a cada instante.

A característica precípua de nossa geração — diz Bennis — é seu compromisso com a mudança, tanto em pensamento como em ação. Nosso sistema educacional deveria: (1) ajudar-nos a uma identificação com esse processo de adaptação, sem medo de perder nossa identidade; (2) aumentar nossa tolerância diante da ambigüidade, sem medo de perder o controle de nossa inteligência; (3) incrementar nossa habilidade para colaborar, sem medo de perder nossa individualidade; (4) desenvolver nossa vontade de participar da evolução social, mesmo reconhecendo suas forças implacáveis. Em suma, precisamos de um sistema educacional que nos ajude a fazer da contingência uma virtude, em vez de induzir-nos à hesitação...

Isto tem levado à ênfase da dinâmica de grupo e ao treinamento de executivos nas empresas.

Reddin (1977) diz que a eficácia do treinamento gerencial está, no momento, deslocando-se mais e mais para uma acentuação no grupo ou na equipe. Está-se tornando claro que o membro de um grupo, isoladamente, pode ter pequena in-

fluência sem a cooperação sincera dos outros membros do grupo. A melhor forma de obter essa cooperação é treinar os gerentes como uma equipe, de forma que todas as idéias sejam idéias da equipe, e que haja um compromisso do grupo, como uma unidade, para com elas. Alguns gerentes dizem que a primeira coisa a ser feita com uma idéia é separá-la do gerente que a teve, tornando-a propriedade do grupo.

A resistência à mudança será reduzida se o grupo se tornar o foco das mudanças, em lugar do indivíduo. O processo de sua decisão grupal tem um controle rigoroso sobre o membro que discorda, que está impedindo a ação dos outros, isto porque os grupos desenvolvem poderosos padrões de concordância, bem como os meios de exercitá-los.

Da mesma forma que um grupo pode estabelecer normas de trabalho para inibir a mudança, pode estabelecer normas para facilitá-la.

Uma das estratégias utilizadas em uma sociedade em mudança é o chamado DO — Desenvolvimento Organizacional.

Beckhard (1977) diz que atualmente os administradores de empresa estão por demais preocupados com os seguintes problemas:

a. Como mobilizar amplamente a energia dos recursos humanos da organização no sentido de cumprir os objetivos do desempenho da empresa.
b. Como organizar o trabalho, o ambiente de trabalho, os sistemas de comunicação e o relacionamento entre as pessoas, a fim de que as necessidades do indivíduo de autovalorização se desenvolvam e as satisfações sejam significativas no atendimento no trabalho.

Para resolver este dilema em nosso ambiente em rápida mutação, devem-se desenvolver novas formas de organização, devem ser aprendidos procedimentos mais eficientes para o estabelecimento de metas e de planejamento, bem como para a montagem de equipes experientes, cujos membros sejam interdependentes. Outrossim, deve-se saber como despender o tempo suficiente para o aperfeiçoamento de métodos de trabalho, de tomada de decisões e de comunicação. Grupos concorrentes ou conflitantes devem aprender, de algum modo, a trabalhar em colaboração. A fim de que tais mudanças ocorram e sejam mantidas, torna-se necessário um *planejado* esforço de mudança, ou seja, um programa de *desenvolvimento organizacional* (DO).

Fala-se atualmente da necessidade de estratégias coordenadas e de um prazo mais longo para que se criem condições de desenvolvimento dentro da organização, tais como maneiras de executar o trabalho, desenvolvimento de relações, de sistemas de comunicação e de informações que sejam congruentes com as exigências prognosticáveis e não prognosticáveis em anos futuros.

Desenvolvimento Organizacional (DO) é um esforço planejado que abrange toda a organização e a administração, no sentido de aumentar a eficiência e a saúde da empresa, através de intervenções planejadas nos "procedimentos", utilizando os conhecimentos fornecidos pelas ciências do comportamento.

Exercícios

1. Kolb diz que um contrato psicológico é feito implicitamente entre o indivíduo e a organização. Esse contrato, como outros, lida com as expectativas que a organização tem em relação ao indivíduo e com suas contribuições no sentido de satisfazê-las.

   Relacione a seguir quais são suas expectativas em relação à empresa e quais as da empresa em relação a você. Confronte-as.

2. Pesquisas recentes de Schein apontam a importância das primeiras experiências do indivíduo na organização.

   Com o seu grupo, relacione as primeiras experiências para com a empresa de todos os elementos. Discuta-as.

3. Diz Kolb que, durante o período inicial de socialização, o novo empregado encontra-se em estado particularmente receptivo e flexível. Ele está explorando cuidadosamente seu ambiente — prestando particular atenção em seu chefe — para coletar indícios sobre as normas de ação a serem seguidas.

   Discuta com seu grupo este conceito.

4. Discuta com seu grupo este conceito de Kornhauser: "Existe uma correlação entre a saúde mental e o grau de aptidão e de desafio exigido pelo trabalho. Quanto menor é a aptidão exigida e menor o desafio oferecido, pior é a saúde mental."

5. Argyris diz que seria interessante apurar o exato relacionamento entre a tendência pela crescente apatia política e a apatia existente na organização.

   Discuta esse problema com seu grupo e suas implicações no meio brasileiro.

4.4 DINÂMICA DE GRUPO EM TERAPIA

Para L. Grinberg e colaboradores, da *Associação Psicoanalítica Argentina*, o grupo psicológico é a pluralidade de pessoas que, em um momento determinado, estabelecem interação precisa e sistemática entre si. Isto quer dizer que, em todo agrupamento psicológico, as pessoas se conhecem e se identificam.

Este critério de interação intensa é básico na formação do grupo psicológico. Há outros critérios para a definição do grupo psicológico, como "a unidade consis-

tente em um número múltiplo de organismos (agentes) que possuem uma percepção coletiva de sua unidade e que têm o poder de atuar ou estão atuando de modo unitário frente ao ambiente".



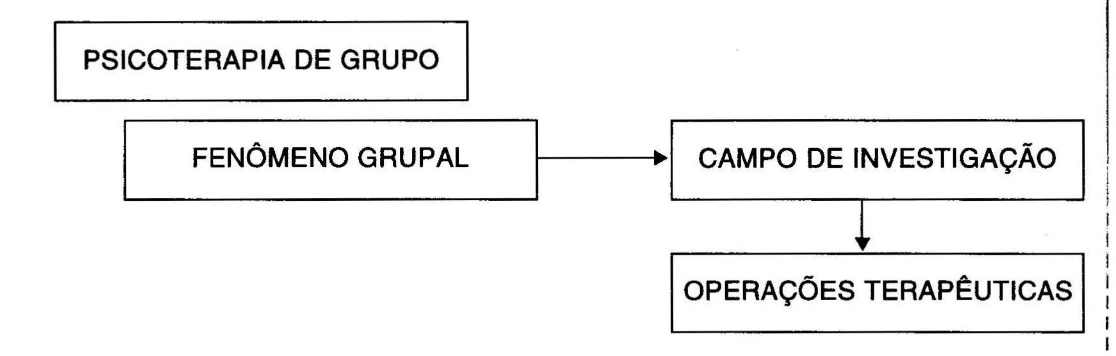
A captação da fantasia é um processo importante em terapia de grupo.

Enfim, esta conceituação alinha dois princípios fundamentais:

1. que o grupo é uma unidade;
2. que seus membros tenham consciência desta unidade.

O grupo psicológico forma, portanto, uma estrutura e uma organização que serão moldadas pela convivência, de tal forma que a convivência é uma série de vínculos, originados do relacionamento, que determinam nos participantes tipos de conduta que mantêm vivo o grupo e o inserem dentro de um contexto.

É relativamente recente o intento de tratar o grupo como uma totalidade ou unidade dinâmica, diz Grinberg. Essa conotação data de pouco tempo — constitui a chamada *psicoterapia de grupo*. Esta concepção interessa-se pelo núcleo em si mesmo, fazendo do fenômeno grupal seu campo de investigação e de possíveis operações terapêuticas.



A análise individual propicia uma relação bipessoal entre paciente e terapeuta.

Na psicoterapia grupal, o que se passa "aqui e agora" evidencia que esse campo está sendo trabalhado pela interação de seus participantes.

Quando o campo personal analítico passa ao multipersonal, na terapia de grupo, os mesmos elementos devem ser levados em conta, já que o grupo, ainda que seja um terreno mais complexo, também é levado em conta, em sua totalidade. A situação transferencial que o grupo possibilita obedece a uma pluralidade de pessoas que possuem percepção coletiva de sua unidade, isto é, de que o grupo representa uma entidade que adquire um sistema de crenças e de tradições que configuram sua ideologia.

Esta conduta unitária do grupo traduz-se em transferência grupal do próprio grupo e é captada nas experiências contratransferenciais do terapeuta.

Todo grupo cria um sistema de *roles*. Esta colocação não é um dogma, mas um fato empírico. A coexistência é o contexto de um grupo psicológico, em parte por suas aptidões pessoais, em parte pela estrutura e pelas solicitações do grupo.

No tocante a papéis, no contexto terapêutico, interessa colocar e analisar a distribuição e o interjogo de papéis "inconscientes", que se sucedem no grupo. Em certo sentido, pode-se dizer que nele nossa interpretação não se dirige para o indivíduo, mas para o papel que ele desempenha. Em dado momento, por exemplo, pode-se assinalar a conduta anti-social e agressiva de um dos componentes do grupo; em outras ocasiões, este mesmo papel pode ter sido assumido por outros integrantes.

Pode-se dizer que em cada papel se condensam as expectativas, as necessidades e as crenças irracionais de todo o grupo. Por isso, o conjunto de papéis, bem como sua dramatização, constitui o que se denomina fantasia inconsciente básica do grupo.

A captação da fantasia básica é um dos aspectos mais importantes e tecnicamente mais difíceis da psicoterapia de grupo.

Dentro dessa orientação de trabalho, os grupos têm sido trabalhados em duas linhas: o grupo homogêneo e o grupo heterogêneo.

Nos grupos chamados heterogêneos, os indivíduos foram levados à psicoterapia por diversos distúrbios de comportamento, facilmente modificáveis e, em muitos casos, por um misto de curiosidade com respeito à psicanálise e a si

mesmos, ainda que estivessem conscientes de suas inibições e dificuldades interpessoais. Há neles um desejo de plena realização.

Os grupos homogêneos ou institucionais são comuns por possuírem fatores como: sexo de seus integrantes, idade, nível intelectual etc. Em instituições, o grupo homogêneo trabalha com determinado tipo de enfermidade.

Qual dos dois grupos é mais eficaz?

Os grupos homogêneos oferecem menor elasticidade e capacidade de mudança de papéis, além de proporcionarem clima de alheamento da realidade, representado pela convivência com seres com problemas semelhantes.

De certa forma, o grupo homogêneo também tem suas vantagens. A experiência demonstrou — diz Grinberg — que existe alta porcentagem de cura ou de melhoria dentro desses grupos, devido essencialmente a características típicas de funcionamento e a mecanismos terapêuticos. Diz ainda que a possibilidade de adquirir conhecimento das distintas significações do sintoma, partindo de enfoques e de níveis diferentes, com a particularidade de sua ulterior integração e elaboração, permitirá, num tempo relativamente breve, que tal sintoma seja superado ou eliminado.

Como exemplo de aplicações clínicas em grupos homogêneos, podem ser citados o grupo de enfartados, de impotentes, de homossexuais, de esquizofrênicos, de psicóticos, de inválidos, de mães, de crianças, de adolescentes, de gestantes etc.

Para W. R. Bion (1963), terapia de grupo pode ter dois significados. Pode referir-se ao tratamento de certo número de pessoas, a fim de realizar sessões terapêuticas especiais, ou a um esforço planejado para descobrir as forças que levam à obtenção de uma fácil atividade cooperativa dentro do grupo.

A terapia dos indivíduos reunidos em grupo é geralmente uma explicação do transtorno heurístico: explicação que se dá em conjunto com o apoio e que, às vezes, depende principalmente do efeito catártico da *confissão em público*. A terapia de grupo depende da aquisição de conhecimento e da experiência dos fatores que condicionam um bom espírito de grupo.

No tratamento individual — diz Bion —, a neurose apresenta-se como um problema apenas do indivíduo; no tratamento grupal, deve apresentar-se como um problema de grupo.

Ao trabalhar num hospital psiquiátrico militar, com neuróticos de guerra, Bion concluiu que a neurose é, antes de mais nada, um resultado das desordens da comunidade.

Ao analisar os pontos de vista de Freud sobre a psicologia social, bem como os de dinâmica de grupo, Bion pondera que as descobertas de Freud devem antes ser completadas do que corrigidas.

A idéia de Freud é de que o grupo familiar é o fundamento básico para todos os grupos. Acredita que a posição central dentro da dinâmica de grupo está ocupada por aqueles mecanismos mais primitivos, que Melanie Klein descreveu como

peculiares das posições esquisoparanóides e depressivas. Ao sustentar que o grupo familiar é o protótipo de todos os grupos, Freud elaborou um esquema incompleto, já que este esquema deixa de lado a fonte dos principais impulsos emocionais do grupo.

Não só no grupo terapêutico, como também em qualquer grupo, os indivíduos que o integram são estimulados, ao mesmo tempo que frustrados, pois, dentro do grupo, cada um se sente impulsionado a buscar satisfação para suas necessidades e, ao mesmo tempo, sente-se inibido pelos temores primitivos que o grupo origina.

Qualquer grupo que se reúna para trabalhar mostra sinais próprios da atividade do grupo de trabalho, isto é, funcionamento mental canalizado para levar adiante a tarefa empreendida. A investigação mostra que, em algumas ocasiões, tais objetivos se vêem entorpecidos e, em outras, favorecidos por impulsos emocionais de origem obscura. Supõe-se que, no plano emocional, o grupo atua como se participasse de certos pressupostos básicos em relação àqueles objetivos, e isso dá certa coesão a essas atividades ditas anômalas.

O adulto, em contato com a complexidade da vida de grupo, recorre, em forma que poderia ser uma regressão massiva, a mecanismos que Klein descreveu como típicos das fases mais primitivas da vida mental. O adulto deve estabelecer contato com a vida emocional do grupo em que vive. Esta tarefa pode parecer-lhe tão extraordinária como parece à criança a relação com o peito materno. Sua regressão revela o fracasso em satisfazer às exigências desta tarefa. Uma parte essencial de sua regressão consiste na crença de que um grupo existe como algo distinto de um agregado de indivíduos; também são partes de sua regressão as características que o indivíduo atribui ao suposto grupo. Alimenta a fantasia de que o grupo existe pelo fato de que a regressão implica para o indivíduo uma perda de sua "particularidade individual", que não se diferencia de uma despersonalização; portanto, impede-o de observar que o grupo é um agregado de indivíduos.

Ao equiparar grupo de terapia a grupo de trabalho, Bion diz que, em qualquer grupo, podem-se encontrar traços que revelem uma atividade mental. Ainda que seja em forma casual, todo grupo se reúne para "fazer" alguma coisa: cada membro coopera em tal atividade, de acordo com suas capacidades individuais. Esta cooperação é voluntária e depende do grau de habilidade sofisticada que o indivíduo possui.

Só podem participar de tal atividade os indivíduos que têm anos de treinamento, bem como capacidade bem estruturada em relação à experiência que lhes permitiu evoluir mentalmente. Dado que esta atividade segue concomitante a uma tarefa que se acha ligada à realidade, seus métodos são racionais, ainda que sejam em forma embrionária, científica. Suas características são similares às que Freud atribui ao EU. Chamamos a este aspecto de atividade mental em grupo — diz Bion — *grupo de trabalho*. Este termo compreende apenas uma atividade mental em particular, e não as pessoas que se entregam a ela; por isso, um grupo de terapia é um grupo de trabalho de que participam indivíduos com problemas de comportamento.

GRUPO DE TERAPIA	=	GRUPO DE TRABALHO

Pode-se comprovar que, quando os pacientes se reúnem em uma sessão de terapia de grupo, sempre dedicam parte da atividade mental para levantar problemas para cuja solução os indivíduos buscam ajuda.

GRUPO DE TERAPIA

GRUPO DE TRABALHO

ATIVIDADE MENTAL

Os grupos trabalham, para Bion, ora ao nível da tarefa (grupo de trabalho), isto é, ao nível consciente de colaboração, cooperação, ora ao chamado *nível de valência*. Por nível de valência entendem-se as atividades ditas inconscientes ou protomentais. Essas atividades são percebidas como dinâmicas, tendo como resultante comum uma intensa força afetiva. Os indivíduos, guiados por essa força, reúnem-se em grupo e passam a agir em conjunto de modo instantâneo e involuntário.



Complexo: "Vim procurá-lo, doutor, porque eu gosto de ir à escola!"

GRUPO DE TAREFA

GRUPO DE TRABALHO

ATIVIDADE DE VALÊNCIA

ATIVIDADE DE TAREFA

O grupo começa a crescer quando tanto as necessidades inconscientes como as conscientes se superpõem, são reconhecidas e satisfeitas, isto é, quando há encontro dos níveis de tarefa e de valência.

Bion propõe três atividades básicas ao grupo:

1. Dependência.
2. Luta-fuga.
3. Empareamento.

O grupo, em seu início, vive em função do monitor, do qual espera tudo. A rede de comunicação é estabelecida apenas do monitor para o grupo, e vice-versa. É a etapa de *dependência*.

Em função da atitude do terapeuta, o grupo começa a agredi-lo. Os elementos se agrupam para destruir o líder. Nessa situação, existem, no grupo, ao mesmo tempo, comportamentos de *fuga* e de *luta* do campo de trabalho, no plano grupal e individual.

É a etapa da *luta-fuga*.

Finalmente, o grupo adquire maturidade e passa a aceitar o líder ou o terapeuta como um *par*, uma pessoa como eles.

Essa é a chamada fase do *pareamento* ou *empareamento*.

Segundo Pichon Rivière (1975) e seus colaboradores, no trabalho do chamado grupo operativo em terapia grupal, este tipo de grupo é o instrumento adequado para a abordagem da enfermidade. Essa abordagem constitui-se em: esclarecimento, comunicação, aprendizagem, resolução da tarefa e resolução da operação.

As situações de ansiedade causadas pelos grupos básicos são equacionadas e resolvidas na operação da tarefa, que constitui o grupo operatório.

O processo terapêutico, de que o grupo operatório é instrumento, consiste na dinâmica dos medos básicos:

a. Medo ao ataque ao EU (ansiedade paranóide).
b. Medo na perda do objeto querido (ansiedade depressiva).

Esses medos são coexistentes e cooperantes no tempo e no espaço.

Tais medos paralisam a ação do EU, impotencializando-o; é por isso que, por meio de técnicas operativas, criam-se novas condições para que os pacientes operacionalizem comportamentos adaptativos.

Elas permitem fortalecer o EU, tornando-o mais plástico e flexível, logrando assim uma adaptação ativa à realidade, sobre a base de uma interação dinâmica.

A tarefa, postulado básico do grupo operativo, adquire prioridade num grupo. Ela é a elaboração de um esquema referencial comum, condição básica para o estabelecimento de comunicações que se realizarão à medida que as mensagens puderem ser decodificadas por uma afinidade ou coincidência dos esquemas referenciais do emissor e do receptor.

O grupo operativo é um grupo centrado na tarefa, que tem por finalidade levar o paciente a *aprender a pensar*, em termos de resolução de dificuldades; tais dificuldades manifestam-se, por excelência, no campo grupal, e não em cada um de seus integrantes, o que seria uma psicanálise individual. No entanto, não está centralizada exclusivamente no grupo, como nas concepções gestálticas, mas em cada *aqui-agora-comigo.*

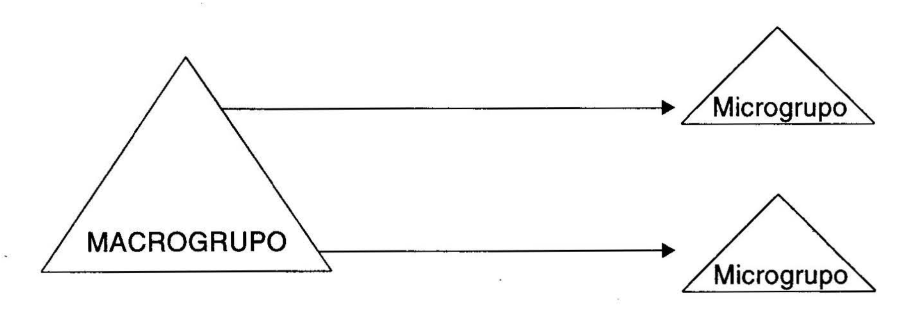
Na concepção atualizada da neurose ou da psicose, a colocação do grupo operativo em psiquiatria acentua que esses distúrbios são perturbações de aprendizagem, essencialmente de aprendizagem e leitura da realidade. Essa perturbação da aprendizagem da realidade manifesta-se através do desempenho de papéis. Tanto o diagnóstico como o prognóstico devem estabelecer-se também em forma grupal.

A emergência de uma neurose ou psicose no âmbito do grupo familiar significa que um membro do grupo assume um *role* novo, transforma-se no *porta-voz* ou *depositário* das ansiedades do grupo. A estrutura grupal altera-se no sistema de acrescentamento ou na assunção de *roles*, aparecendo mecanismos de segregação do enfermo. O enfermo é alienado por seu grupo.

4.4.1 PSICOTERAPIA GRUPAL DE PACHO O'DONNELL

Pacho O'Donnell (1974) traça novas linhas de psicoterapia grupal, num contexto social e político mais amplo.

Diz que o grupo terapêutico (microgrupo) reproduz — e não pode deixar de fazê-lo — as características do contexto socioeconômico (macrogrupo) no qual o indivíduo vive.

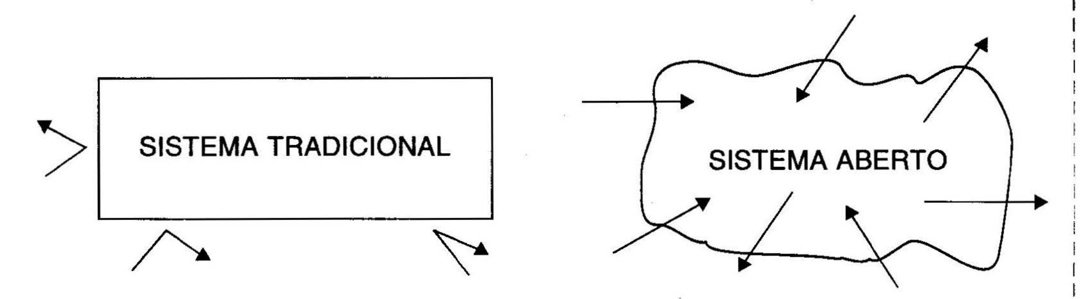


Esse conceito é um dos pilares da terapia grupal, ao contrário do que propõe a corrente transicionalista, que entende ser o grupo terapêutico passivo em relação ao meio, como parte de sistema cerrado, exclusivo, auto-explicado.

Os dinamismos familiares não constituem, como se pensava, o substrato da psicopatologia.

Numa análise grupal, não se pode esquecer a conceituação do grupo social, mais ampla, de grande influência no pequeno grupo.

À medida que a psicologia se concentra num pequeno grupo, alienado e exclusivista, está-se afastando da realidade e criando condições favoráveis para a manutenção de uma sociedade deformante.



Fomentar a estruturação e o funcionamento do grupo como uma ilha alienada na qual seus membros se amam, se tocam, se compreendem, enquanto o "mau" fica fora de seus limites, é uma típica negação maníaca. O'Donnell cita um exemplo claro de tal tendência nos chamados grupos de sensibilização ou "maratonas" (*sensitivy training ou marathon group*), abertamente publicados como "experiências alienantes". Insisto: nisto alicerça sua máxima alienação: supor que desalienar-se é coisa muito simples.

Tal configuração alienada e alienante da identidade do indivíduo força-o a converter-se no que *não é*, até o ponto de esse *não ser* ser vivenciado como sua única possibilidade de "ser", ou de ser "como se fosse". É uma pseudo-identidade, cujos elementos constituintes são apósitos do desejo de determinada organização social, transmitidos através de seus pressupostos ideológicos.

Se nossa sociedade está enferma, como sociedade capitalista e dependente, é preciso, em primeiro lugar, levantar o problema da saúde mental, e reformular o conceito emitido pela Organização Mundial da Saúde, que afirma: "Uma pessoa sadia é aquela livre de angústia." Esse conceito não serve aos povos do Terceiro Mundo (entre os quais está o Brasil), em que a situação econômica, social ou política é altamente angustiante.

Isto nos leva a afirmar que toda psicoterapia — e a grupal é privilegiada — deve propor-se tornar consciente não só os dinamismos intrapsíquicos, como também os extrapsíquicos, os sociais, assim como articulação entre ambos.

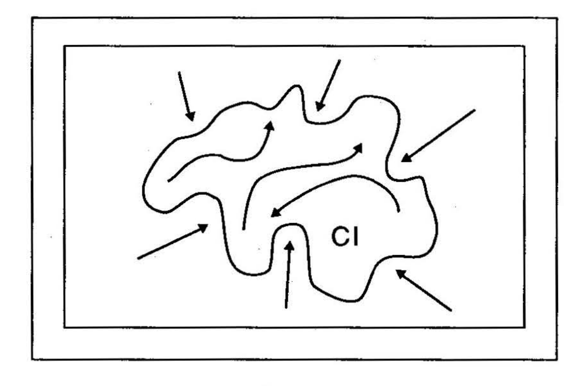
A pretensa ideologia científica privilegia os processos interiores, em detrimento das solicitações sociais. Isto leva a separar os conceitos — "interno-exter-

no, social-individual, interior-exterior, consciente-inconsciente", quando se sabe que eles não existem separadamente, pois se interpenetram, confundem-se, diluem-se.

Este fato leva-nos a admitir a realidade exterior como imutável, intocável, sendo reformuláveis apenas os comportamentos interiores.

SITUAÇÕES SOCIAIS

SITUAÇÕES SOCIAIS



SITUAÇÕES SOCIAIS

SITUAÇÕES SOCIAIS

As situações sociais são imutáveis; é o indivíduo que deve acomodar seus comportamentos sociais às pressões sociais.

O grupo passa a ser um meio pelo qual os terapeutas, dentro de um sistema social, político, econômico ou religioso rígido, tentam moldar os indivíduos a situações sociais preestabelecidas, consideradas "comportamento-padrão normal". O que foge a esse padrão é neurótico. Os terapeutas passam a ser porta-vozes do sistema social dominante, e utilizam o grupo como meio de persuasão.

No grupo terapêutico (e principalmente no chamado *análise didática*), valida-se o saber semântico do terapeuta, à medida que ele levanta um muro de conceitos e de significados para poder separar "os que sabem dos que não sabem". E assim são os grupos de estudo, os seminários, os congressos, as jornadas em que se vende o saber aos privilegiados e aos eleitos.

A psicanálise tradicional, que trabalhou muito na relação dual — paciente-terapeuta — esqueceu-se, de acordo com Laing, de que existe o *você*, o *outro*, e trata apenas do *ego*, do *id*, do *superego*, sem levar em consideração a riqueza das relações intergrupais.

Ao trabalhar com o *paciente* (o passivo nas relações interpessoais), ocupou-se do psicopatológico e não deu lugar aos processos que são fundamentais à terapia grupal: o *nativo*, o *imaginário* e o *lúdico*.

A diferença fundamental entre a psicologia grupal tradicional e a minha, diz O'Donnell, é que aquela, em seus aspectos teóricos, apresenta um terapeuta silen-

cioso e distante, rígido em seus horários, com *roles* perfeitamente discriminados. De um lado, o enfermo, o inadaptado, de outro, o representante da saúde, o que cura.

Ser psicoterapeuta grupal — segundo O'Donnell — supõe ter conduta plástica, aberta, ativa, não só perante os membros do grupo, como também, e essencialmente, perante o conhecimento.

Na terapia grupal, a reprodução do macrogrupo no microgrupo é indispensável, e isso pode ser verificado nos seguintes aspectos:

1. Os mecanismos estruturais e funcionais da sociedade, implícitos e explícitos, que impregnam o contexto em que se desenvolve a psicoterapia grupal.
2. O modelo comunicacional e interacional inoculado pelas matrizes grupais em que se vai estruturando a personalidade: família, escola, meios de comunicação etc.

Isto leva à conclusão de que uma das características básicas do grupo terapêutico é que ele é um micromundo, uma amostra em escala reduzida da sociedade global. No seio do grupo eclodem, abertos ou encobertos, os comportamentos de autoritarismo, de dependência, de competitividade, de individualismo, de violência, que são comportamentos típicos do sistema neocolonial capitalista.

4.4.2 ANÁLISE TRANSACIONAL

A *análise transacional* utiliza-se do método de terapia grupal como um sistema racional e natural, derivado da própria situação de grupo. Não se baseia no conceito de *grupo* como uma entidade metafísica, nem dá oportunidade de utilizar técnicas que não tenham sido formuladas primeiramente com vista na situação grupal.

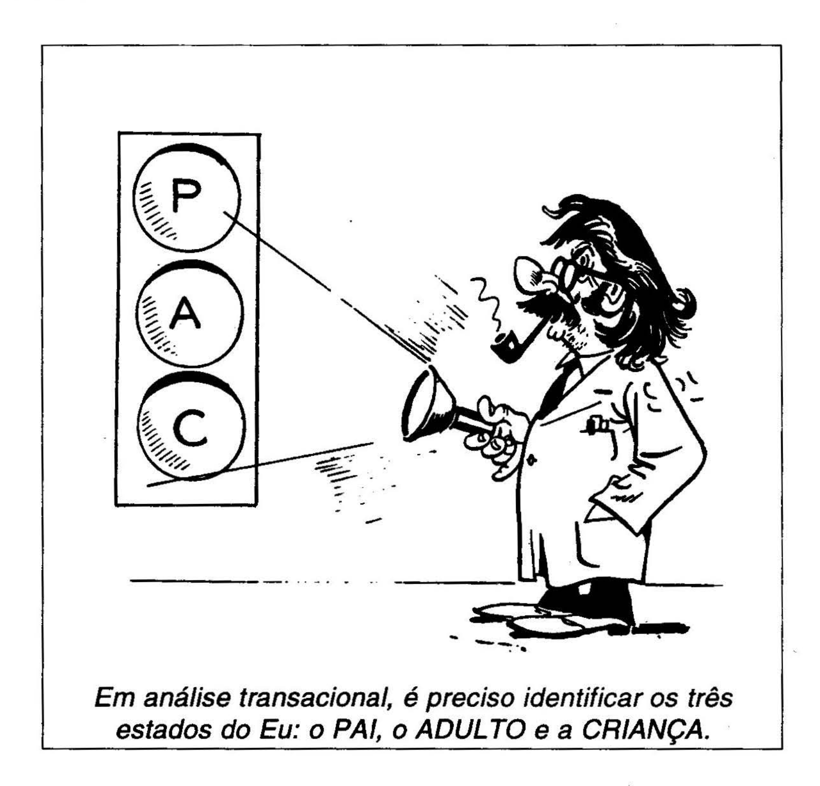
O objetivo da análise transacional — diz Berne (1958) — é conduzir cada paciente, com a utilização de etapas progressivas de análise estrutural, de análise transacional propriamente dita, de análise dos jogos psicológicos e de análise do argumento de vida, à recuperação de seu controle social.

A obtenção desta meta pode valorizar-se com a observação de que as mudanças não estão em suas próprias respostas, mas nas mudanças resultantes, na conduta dos membros de outros grupos que estiverem sob a influência da terapia. Outro exemplo é pôr à prova, bem como exercitar, por meio da segurança que o paciente adquire, suas reações ante as manipulações de que pode ser objeto por parte de outros na vida quotidiana.

Pode-se supor que as experiências resultantes que forem satisfatórias levarão a uma diminuição de distorções e de ansiedades arcaicas, com certo alívio dos sintomas que são predizíveis, controláveis e inteligíveis, tanto para o paciente como para o terapeuta.

Convém lembrar que, na análise transacional, a análise estrutural propriamente dita (estados do EU) ocupa-se do domínio dos conflitos internos, mediante diagnóstico dos estados do Eu, e da contaminação, do trabalho de fronteiras e de estabilização, de forma tal que o Adulto possa manter o controle da personalidade em situações de tensão.

Diz Berne que a melhor maneira de levar a cabo a análise transacional é em grupos de terapia; ou, ao contrário, pode-se dizer que a função natural dos grupos de terapia é a análise transacional.



Em análise transacional, é preciso identificar os três estados do Eu: o PAI, o ADULTO e a CRIANÇA.

A análise estrutural, que é um pré-requisito da transacional, pode ser apreendida também em grupo, sem necessitar de terapia individual.

No entanto — diz Berne — é aconselhável que os indivíduos sejam submetidos a duas ou três sessões individuais, que antecedem a terapia de grupo, e também às questões de rotina, como o estudo da história do paciente e sua introdução no campo da análise estrutural.

Em termos de metodologia transacional, de início de um grupo, Berne propõe ao terapeuta as etapas seguintes:

1. Comentar os diversos detalhes do organograma da situação terapêutica:
   a. na visão do médico;
   b. na visão do paciente.

2. Comentar o diagrama da autoridade:
   a do paciente;
   b. do terapeuta;
   c. da comunidade.
3. Fantasias elaboradas em função dos itens citados. O que se considera *bom* e *mau* no plano da cura.
4. Comentar as metas a serem atingidas, as reformulações de comportamento. Trata-se de elaborações de uma espécie de contrato, tão comum em análise transacional.
5. Realizar uma análise estrutural das próprias motivações e fantasias do terapeuta com relação ao grupo.

Inicialmente, apresentará uma formulação Adulta. Depois, os elementos paternais; por fim, as motivações da Criança. Estudam-se os jogos do terapeuta e seus efeitos sobre o paciente.

A análise transacional tem sido adequadamente comprovada com grupos de neuróticos, com pessoas desajustadas personais, com psicóticos, em psicopatas sexuais, com matrimônios em crise, com desajustamentos entre pais e filhos.

Os grupos não têm sido produtivos com psicóticos agudos e drogados.

Exercícios

1. Robert Tannenbaum afirma que "quase todos nós nos orgulhamos de nossa habilidade em ver as pessoas de maneira desapaixonada e objetiva. E, no entanto, as realidades psicológicas são que, cada vez que temos um contato pessoal, **formamos** impressões favoráveis ou não, as quais influenciam nosso comportamento social. Todos nós temos certo sentimento positivo ou negativo em nossas experiências interpessoais. Gostamos ou não gostamos, em variados graus, embora nem sempre desejemos ou sejamos capazes de reconhecer nossos verdadeiros sentimentos".

   Baseado na afirmação de Tannenbaum, peça a cada elemento de seu grupo que elabore um "mapa psicológico", em que estejam assinalados os companheiros, com círculos (variáveis em tamanho), de acordo com o grau de simpatia que sentem por cada um.
2. A seguir, em outra reunião, realize um debate com o grupo sobre os mapas psicológicos levantados.
3. Coloque, isolados, frente a frente (ou dois a dois) os elementos que de certa forma tiveram experiência interpessoal em reduzido grau. Colha informações sobre a interação grupal (díade).

4. **A percepção social** é o meio pelo qual as pessoas formam impressões e se compreendem mutuamente. **Empatia** ou **sensitividade social** é a extensão em que tais pessoas conseguem desenvolver **impressões acuradas** ou compreensão real dos outros.

   Analise com o grupo os conceitos dados. Depois, solicite a cada membro do grupo que atribua nota de 0 a 5 a sua percepção social e empatia. Debata com o grupo as notas atribuídas.

5. Todos temos "pontos cegos" em nossa comunicação. Ao avaliar os outros, usamos "atalhos em nosso modo de pensar", o que nos proporciona uma imagem distorcida da realidade.

   Reúna os elementos — dois a dois — do grupo e peça que cada um analise o outro em termos de "pontos cegos" e de "atalhos no modo de pensar".

5 Correntes Modernas de Dinâmica de Grupo

5.1 DIVERSAS ABORDAGENS

Diversas abordagens de dinâmica de grupo têm sido desenvolvidas, nos últimos anos, em contextos político e terapêutico, principalmente.

Releva notar a importância que se vem dando à Análise Institucional que, em sua amplitude, abrange a organização e o grupo, como um todo.

Deleuse e Guattari propõem pensar o grupo não exclusivamente como máquina verbal, mas como certa subjetividade de fluxo.

Sugerem trocar a predominância do intercâmbio verbal pelas idéias de um intercâmbio de intensidades.

Essas *intensidades* poderiam expressar-se através de um número infinito de formas e em sua circulação permitiriam construir o mapa cognitivo de cada grupo.

Ao falarem de *desejo e produção* no grupo, entendem que o conceito de tarefa que guia a ação no grupo deve ser entendido como uma forma de superar a divisão técnica e social do trabalho, como costumam fazer os grupos de sensibilização e outros do mesmo tipo. Em nossa sociedade, o prazer e o trabalho aparecem como formas dissociadas e, na maioria das vezes, contraditórias. Isso levou o pedagogo francês Freinet a reorientar a aprendizagem pela pedagogia do esforço feliz.

Entrar numa tarefa seria, então, o grupo assumir esse desafio que implica conquistar o *desejo na produção e a produção no desejo.*

Dizendo de outra forma, no trabalho de grupo ou, na realidade, o problema a resolver está enfocado em como enfrentar esse círculo que nos confina a um prazer sem realidade ou a uma realidade sem prazer.

Nessa linha são importantes as contribuições de Deleuse e Guattari quando postulam a existência de um *inconsciente produtivo* e não restitutivo ou expressivo, como as dinâmicas têm feito até agora.

Pichon propõe a tarefa como objetivo do grupo, pois, à medida que a pessoa se conhece, à medida que ela ensina, ela aprende. Esta série de pares dialéticos deve ser considerada em qualquer trabalho de grupo, senão ele se torna apenas uma máquina verbal, de masturbação comunicativa.

Propõem os modernos teóricos da dinâmica de grupo substituir ou ampliar os conceitos de horizontalidade e verticalidade pelo de transversalidade.

O conceito de verticalidade, no grupo, segundo Pichon, estaria ligado à história pessoal do indivíduo e o de horizontalidade ao processo atual que ocorre no aqui e agora com a totalidade dos membros do grupo.

5.1.1 TRANSVERSALIDADE

Os conceitos anteriores são limitados e imprecisos, pois esquecem o conceito de transversalidade.

A transversalidade tenta sair de uma visão restrita dos pequenos grupos, procurando suas explicações não no interior dos mesmos, mas nas múltiplas determinações sócio-político-ideológico-econômico-sexuais, o que permite a compreensão do grupo num campo mais amplo. O grupo seria não só uma unidade de análise, mas também uma unidade para análise.

A transversalidade, diz Guattari, é uma dimensão que pretende superar dois impasses, como o de uma pura verticalidade, de liderança, por exemplo, e o de uma simples horizontalidade, num grupo rogeriano.

A transversalidade tenta realizar uma comunicação máxima entre os diferentes níveis do grupo, da organização e da instituição.

Sintetizando, pode-se dizer que a transversalidade é o lugar do sujeito inconsciente no grupo, o além das leis objetivas que fundamentam o suporte do desejo do grupo. Essa dimensão só poderá ser posta em relevo naqueles grupos que tentem assumir o sentido de sua práxis, e de instaurar-se como grupo-sujeito, tendo que ser seu agente.

5.1.2 DIALÉTICA DE GRUPO

Essa contínua renovação do grupo que se constrói, destrói a si mesmo, para reconstruir de novo é que levou Lapassade a propor a mudança de dinâmica de grupo por *dialética de grupo.*

Isso levou a uma reformulação da dinâmica ou dialética dos grupos, na análise de seus objetivos e no surgimento do movimento denominado *análise institucional.*

Muitas pesquisas surgiram em Antropologia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Política e, em especial, na Psicologia Social.

Esses questionamentos levam a uma complexa e variada corrente de estudos e práticas junto a grupos e instituições.

Chega-se à conclusão de que a dinâmica ou dialética de grupo visa:

1. ao estudo teórico-metodológico-técnico de doutrinas, ideologias e práticas do trabalho grupal;
2. à utilização de práticas sociais, profissionais ou não, de prestação de serviços;
3. à utilização da denominação para agentes praticantes ou usuários da técnica;
4. à prática em instituições produtoras, reprodutoras ou reguladoras, organizadas, em estabelecimentos, como empresas, hospitais, escolas etc.;
5. a movimentos politizados e ideológicos que exercem poder e divulgam crenças, como os sindicatos e os partidos políticos.

Quando se fala em dinâmica de grupo, é necessário entender qual o conceito de grupo dado pelas abordagens acima.

5.2 CONCEITO DE GRUPO

Grupo, diz Fernando de Carvalho, é a família, o escritório, o grupo terapêutico, o corpo de baile, a paróquia, os funcionários de uma corporação, os integrantes de uma instituição, o sindicato, a torcida de um time, a população de uma cidade, o proletariado, a nação, os judeus, os ocidentais, os brancos...

Enfim, o que é um grupo, a quem interessa, como classificá-lo, o que diz ele?

A Sociologia se atém aos aspectos propriamente sociais da existência dos grupos, enquanto a *Psicologia Social* busca os aspectos da vivência dos grupos, de sua intersubjetividade, com atenção voltada, preferencialmente, aos pequenos grupos.

5.2.1 TÉCNICAS GRUPAIS

A grande variedade de *técnicas grupais*, diz Lancetti que se têm deselvolvido nos últimos anos está marcada por um superpovoamento extensivo, numa pluridimensionalidade que parece não querer deixar espaços vazios.

Essa supervariedade de grupos abrange grupos terapêuticos, grupos de diagnóstico, de trabalho, de orientação, de mães, de sensibilização, segundo sua *aplicação.*

Conforme sua *teoria*, os grupos distribuem-se em psicodrama, psicanalíticos, de laboratório, gestáltico, operativos e outros.

5.2.2 *APLICAÇÃO CLÍNICA*

Segundo sua aplicação clínica, os grupos dividem-se em: de adultos adolescentes, crianças, casal, família etc.

Georges Lapassade, que criou, em dinâmica de grupo, a *análise institucional*, substitui, apoiado em Sartre, a dinâmica de grupo por dialética de grupo.

5.2.3 *NÍVEIS*

Divide Lapassade a análise institucional, indispensável ao estudo da dinâmica de grupo, em três níveis:

1º nível: É o nível de *grupo de base* e da vida quotidiana. A unidade de base é a oficina, o escritório, a classe.

É nesse nível que se situa a prática socioanalítica da análise e da intervenção.

2º nível: É a *organização*. É o nível da fábrica em sua totalidade, da Universidade, da empresa, da administração pública.

É nesse nível da organização, grupo de grupos, que se faz a mediação entre a base e o Estado.

É o nível dos aparelhos, de ligações, de transmissão de ordens. É o nível da organização burocrática.

3º nível: É o da *instituição*. É o nível do Estado, que faz as leis. É instituído pela cúpula.

A origem e o sentido do que se passa nos grupos humanos, diz Lapassade, não devem ser indicados apenas no que aparece no nível visível, do que se chama dinâmica de grupo.

Nos grupos há uma dimensão oculta, não analisada e, portanto, determinante. É a *dimensão institucional*, o inconsciente do grupo, de que fala Anzieu.

5.3 ANÁLISE INSTITUCIONAL

Propõe Lapassade, em 1963, chamar de Análise Institucional o método que visa revelar, nos grupos, esse nível oculto de sua vida e de seu funcionamento.

A *dialética dos grupos* em lugar da dinâmica dos grupos tem, para Lapassade, suas bases teóricas em duas obras fundamentais:

1. *Fenomenologia do Espírito* de Hegel.
2. *Crítica da Razão Dialética* de Sartre.

Assim, a dialética dos grupos ou socioanálise, no dizer de Lapassade, passa a ser a própria instituição que analisa seus *aspectos ocultos ou reprimidos* e, em geral, por conveniência, não revelados.

Esses aspectos são aqueles referentes às reações entre analistas e analisandos que revelam a reprodução das relações de produção da sociedade, do *saber* e *não-saber* entre dirigentes e dirigidos.

Dito de outra forma, o objetivo da socioanálise ou análise institucional é a *análise da transversalidade* do grupo e a elucidação. da "transferência institucional".

Convém notar que uma série de contribuições já tem sido dada, nesta direção, tanto na psicanálise, com autores como Anzieu, Pontalis, Bauleo, Guattari, Deleuse, como na chamada análise institucional, como Loureau, Lapassade, Burenblitt e outros.

Na chamada linha freudo-marxista, dão largas contribuições Reich, Fromm, Brecht, Langer, Marcuse e outros.

5.4 CORRENTES DE DINÂMICA DE GRUPO

Ao referir-se à evolução da dinâmica de grupo nas últimas décadas, fala do surgimento de outras correntes dizendo que é da maior importância caracterizar: *as psicologias-psicoterapias institucionais e as psicologias-psicoterapias de massa.* (Algumas dessas correntes foram chamadas de "Potencial Humano".)

Estes dois fenômenos representam conseqüências teórico-técnicas das orientações epistemológico-científico-operativas, mas resultam da utilização das mesmas, de forma ampliada e setorizada, por parte dos aparelhos ideológicos e jurídico-políticos dos estados capitalistas ou por vastos setores "contestatários" de diferentes sociedades contemporâneas.

Entendemos por psicologias-psicoterapias institucionais *orientações teórico-operativas* surgidas nos Estados Unidos, Inglaterra, Argentina e França respectiva e sucessivamente.

Nos EUA, a partir da *famosa ergologia ou psicofisiologia do trabalho,* que complementa o taylorismo, passando pouco depois pela *psicossociologia das relações humanas na indústria* (cujo pioneiro foi Elton Mayo), desenvolve a profusa e confusa *psicossociologia das organizações* que, após inúmeras diversificações que incorporam a dinâmica dos pequenos grupos, *a teoria do campo, a teoria da*

comunicação etc., desemboca numa aplicação atual da teoria dos sistemas: o *desenvolvimento organizacional.*

Na Inglaterra, por intermédio da articulação entre a psicanálise *kleiniana* e diversas concepções sociológicas anglo-saxãs, Elliot Jacques elabora uma *psicologia institucional* que considera as instituições como sistemas de defesa contra as ansiedades inconscientes.

Na Argentina, estranho ponto de encruzilhada das mais diversas orientações, *Pichon-Revière e seus discípulos*: Bleger, Ulloa, Bauleo, Malfé, Baremblitt etc. incursionam a partir de diferentes ângulos no âmbito institucional médico, pedagógico e empresarial, orquestrando de maneira muito peculiar recursos extraídos das escolas norte-americanas e inglesas, mas igualmente de Politíer de Bachelard e, finalmente, do freudo-marxismo e do materialismo histórico. A partir daí, estas idéias e práticas se difundem pela América Latina inteira, especialmente no Uruguai e Brasil, sempre vinculadas a um enfoque grupalista.

Na França, tendo início com os trabalhos espontâneos e práticos de Tosquelles, se desenvolve importante *corrente institucionalista em psiquiatria, pedagogia e empresa*, sendo que se pode mencionar, entre seus principais representantes, Oury, Vasquez, Lapassade, Lourau, Mendel, R. Pagés, M. Pagés, M. Lobrot, Guattari etc.

Entendemos por correntes de psicologia e psicoterapia de massa os numerosos e complexos prolongamentos que todas as orientações até agora citadas produziram ao serem aplicadas, pelos organismos do Estado ou pela iniciativa privada, a grandes setores da população. Incluímos aí as tecnologias psicológicas de massa decorrentes do uso de recursos *psicoprofiláticos, psicodiagnósticos, psicoterapêuticos, psicopedagógicos, psicopublicitários, psicodoutrinadores* etc., aplicados em grandes programas sociais sistemáticos. Tais recursos são levados à prática sobre setores definidos, quer como patológicos, desviantes, marginais, subnormais, delinqüentes ou subversivos; quer como socialmente integrados, simplesmente idiossincráticos (mulheres, crianças, anciãos, negros etc.); quer indiscriminados (por exemplo, população urbana em geral).

É redundante ilustrar que, entre os métodos mencionados, os mais conspícuos são as *campanhas de alfabetização, de controle da natalidade, contra o alcoolismo e a drogadicção, a psiquiatria comunitária e de setor, as cruzadas de ideologização antisubversiva* etc.

Um dos estudos mais completos sobre o movimento contemporâneo da dinâmica de grupo é de Gregório Baremblitt.

5.4.1 CAMPO DA VIDA SOCIAL

Baremblitt diz que:

"a. Considerando-se *campo da vida social* de onde se origina e onde e predominantemente praticada, a *dinâmica grupal* dispõe de *três áreas principais de*

geração e ação. A saber: *a medicina* (na qual as técnicas grupais são empregadas com finalidades psicoprofiláticas e psicoterapêuticas), *a pedagogia* (procedimentos grupais de ensino) e *a sociologia* (psicossociologia dos pequenos grupos na indústria e no comércio, na comunidade vicinal e étnica etc.).

b. Tendo em vista suas *fontes epistemológicas* (extremamente intricadas), pode-se traçar o seguinte panorama sintético:

Existe uma base *psicanalítica* filosoficamente tão diversificada quanto as próprias escolas psicanalíticas: freudiana ortodoxa, adleriana, junguiana, kleiniana, "psicológica do ego" e, ultimamente, lacaniana.

Existe uma *base fenomenológica-existencial*, apoiada em Sartre, Buber, Binswanger, Merleau-Ponty, Scheler etc.

Existe uma *base psicodramática* cujo pilar central é, indubitavelmente, Moreno.

Existe uma *base empirista, pragmatista*, que reúne a pedagogia democrática de Dewey com o comportamentismo social de Mead e todos os outros comportamentismos mais ou menos radicais, o consciencialismo de Stuart Mill, o culturalismo antropológico de Malinowski e, além destes, o estrutural-funcionalismo de Parsons, Merton etc.

Existe uma *base gestaltista*, sendo seu representante principal Kurt Lewin.

c. *As escolas contemporâneas de dinâmica de grupo* são tantas que desafiam qualquer tentativa não somente de sistematização, mas também de enumeração. Unicamente enquanto tentativa de colocar algumas balizas neste panorama, assinalamos:

Uma linha inglesa: Bion, Ezriel, Foulkes, Anthony, Balint. Várias norte-americanas: Schilder, Taylor, Bach, Gibbs, Cartwright e dezenas de outros.

Uma linha francesa: Anzieu, Kaes, Lebovici, M. Pagés, R. Pagés, Lapassade etc.

Uma linha argentina: Pichon-Revière, Grinberg, Langer, Rodrigué, Bleger, Bauleo, Ulloa, Usandivaras, Pavlovsky etc.

Como se sabe, as misturas e combinações entre tendências são indescritíveis, a tal ponto que se pode afirmar que não existe tendência alguma que não haja incorporado elementos teóricos ou técnicos das outras.

Esta tecnologia faria parte de uma lenta, mas firme expansão das disciplinas psicológicas e psiquiátricas, desenvolvida com base em novas aplicações técnicas e difusões doutrinárias da psicanálise, das psicologias fenomenológico-existenciais, do *behaviorismo* e da *reflexologia.*

Tais disciplinas teriam infiltrado em primeiro lugar a psiquiatria clássica, *asilar e repressiva,* para transformá-la em psicoterápica, e posteriormente a

medicina inteira (tornada psicossomática, córtico-visceral, ou "da pessoa"), para depois avançarem, sob a forma de grandes programas, sobre a prevenção (sob a mobilidade do movimento de higiene mental), sobre a educação (como uma psicologização da infância), sobre o trabalho social (como a psicomedicina do trabalho), sobre a delinqüência, a marginalidade, a racialidade e a moral sexual cultural (como psicomedicalização das diferenças).

d. Constantemente, como resposta contestatária ou alternativa ao emprego das correntes anteriormente referidas em prol do controle social, surgem movimentos, geralmente grupalistas ou multitudinários, cujo paradigma seria (reconhecendo como antecedentes uma série de lutas jurídicas pelos direitos dos presos, dos internados etc.) a *antipsiquiatria*. Iniciada pelos psiquiatras ingleses Laing e Cooper, é continuada por ampla gama de experiências teórico-pragmáticas, como as "clínicas livres" nos EUA, as terapias feministas, as terapias homossexuais e outras inovações.

Finalmente, continuando o estímulo da corrente antipsiquiátrica, surgem importantes teóricos críticos dos sistemas institucionais e aplicados às massas de: *medicalização, psiquiatrização e psicologização das relações sociais,* entre os quais figuram: Szasz, Goffman e Becker, nos EUA; Illich, no México; Foucault, Castel, Deleuse e Guattari, Passeron e Bourdieu, na França; Basaglia, Berlinger e Gentis, na Itália etc.

e. Parágrafo à parte e conclusivo deste ponto merece a explosão, primeiramente nos EUA, e atualmente na Europa e América Latina, de uma série de psicoterapias *sui generis* (quase regularmente praticadas em grupos). São elas: a *terapia gestaltista* (de Perls), a *psicoterapia centrada no cliente* (de Rogers), a *análise transacional* (de Berne), a *bioenergética* (de Lowen), a *terapia do grito primal* (de Janov), a *terapia por massagens* (de Rolf), as *terapias behavioristas radicais* (de Skinner), as *terapias sexuais* (de Masters e Johnson), as terapias relacionadas com o *zen-budismo*, as *técnicas marciais, de respiração e relaxamento orientais*, e assim por diante.

5.5 ANÁLISE INSTITUCIONAL

As pesquisas em psicossociologia levaram psicólogos e sociólogos a concluir, contestar e demonstrar que a origem e o sentido do que se passa nos grupos humanos devem ser buscados:

a. no que aparece no nível visível do que se chama *dinâmica de grupo*;
b. na *dimensão oculta*, não analisada e, portanto, determinante, a *dimensão institucional.*

A dimensão institucional é revelada através da análise institucional. Ela visa revelar, nos grupos, esse nível oculto de sua vida e de seu funcionamento.

Esse duplo aspecto tem levado a duas psicoterapias:

a. psicoterapia de grupo;
b. psicoterapia institucional.

Essas duas atividades mostraram que a terapia de grupo praticada, por exemplo, em coletividade hospitalar, não tem efeitos decisivos, desde que não se leve em consideração a *dimensão institucional do hospital.*

Um grupo é sempre determinado por instituições.

Se quisermos analisar o que se passa num grupo, seja natural ou artificial, psicológico ou experimental, é preciso admitir a hipótese prévia de que o sentido do que se passa aqui e agora, de um grupo, liga-se ao conjunto do contexto institucional de nossa sociedade.

Existe uma relação de interdependência entre os conceitos de grupo de organização e de instituição, que permitem nomear três níveis de sistema social. Eles servem para determinar três níveis de análise institucional.

5.5.1 ANÁLISE INSTITUCIONAL — SOCIOLOGIA INSTITUCIONAL

Grupo — 1º nível
Organização — 2º nível
Instituição — 3º nível

O *primeiro nível* é o do grupo. Define-se como o nível de base e da vida quotidiana. A unidade de base é a oficina, o escritório, a sala de aula.

O *segundo nível* é o da organização. É o nível da empresa em sua totalidade. É a Escola, a Universidade, a Faculdade, o Estabelecimento Administrativo.

O *terceiro nível* é o da instituição. É o nível do Estado que faz as Leis, que confere às instituições a força da lei.

5.5.2 INSTITUIÇÃO

No sentido etimológico, em latim *instituere* é estabelecer, conseguir, preparar, dispor, ensinar, instruir, educar, seguir normas, formar.

Toda instituição social se apresenta como um sistema de normas.

A escola é regulada por normas referentes à obrigação escolar, aos horários, ao emprego do tempo etc.

Em conseqüência, a intervenção pedagógica de um professor (ou grupo de professores) sobre os discípulos situa-se sempre num quadro institucional: a classe, a escola, o ginásio, a faculdade, as provas, o espaço.

O professor e os alunos lidam com regulamentos, com programas, cujas normas não criaram, mas que encontram prontas. É uma fonte exterior ao grupo de classe que determina seu trabalho quotidiano.

As atividades externas são obrigatórias e inatingíveis. As instituições podem ser objeto de uma *atividade instituinte* dos alunos. Isso define a autogestão pedagógica.

Em *educação*, na prática pedagógica, o primeiro nível é o da classe, da prática do ensino. Na pedagogia tradicional, não é o curso que domina, é o ensino professoral. São as aulas, os trabalhos dirigidos e obrigatórios, as tarefas, os exercícios, os seminários.

A relação entre alunos e professores mantém-se numa estrutura de poder entre *os que sabem* e *os que não sabem.*

O segundo nível é o do estabelecimento de ensino, a escola, com suas normas, seus departamentos e conselhos.

5.5.3 IDEOLOGIA

Os estabelecimentos, às vezes, se chamam instituições.

Nesse nível impõe-se uma *ideologia.* Ela determina a filosofia da educação e, não raro, impede o acesso à verdade.

A análise institucional deve explicar essa ideologia. Ela parte da hipótese de que se deveria explicar esse desconhecimento, isto é, o *sentido oculto* que nos permite o acesso à verdade.

O terceiro nível é o do Estado, que controla a educação, a informação e a transmissão da cultura.

Freinet, o pedagogo francês da análise institucional, chama de instituição aquilo que instituímos, a definição dos lugares, dos momentos, das condições de cada indivíduo segundo suas possibilidades, suas funções e os papéis.

5.5.4 TERAPIA PEDAGÓGICA

Fernand Oury e Aída Vasquez, discípulos de Freinet, encontraram na cooperativa uma instituição capaz de assegurar quando não uma autogestão de classe, ao menos o controle pedagógico e terapêutico da classe.

— Que se entende por instituição? — dizem Oury e Vasquez.

— A simples regra, dizem, que permite usar o sabão sem brigar já é uma instituição.

O conjunto de regras que determina "o que se faz e o que não se faz" em determinado lugar, em tal momento, e que chamamos "leis de classe" é a instituição.

René Lourau diz que a Análise Institucional é uma exigência do sistema social. Ela surgiu das deficiências que os métodos de abordagem sociológica, psicossociológica e econômica revelam.

A dinâmica de grupo por si só não resolve o problema social do grupo. É apenas uma parte da contextura da sociedade que abrange organização e instituição.

Pagés diz que o grupo tem emoções inconscientes. A presença das ansiedades primitivas dos participantes leva à participação de uma função inconsciente do grupo, inteiramente negativa. Essa função também é uma instituição inconsciente.

Por isso, Bion lança na negatividade total a função do pequeno grupo.

Lapassade diz que os grupos não estão terminados ou não se pode buscar a maturidade do que chamamos "dinâmica de grupo".

O emprego da expressão *dialética de grupo*, em vez de dinâmica de grupo, justifica-se, desde que por ele se entenda uma lógica do inconsciente de uma "ação sempre recomeçada".

O grupo, a organização, será uma totalização em processo, que jamais será totalmente realizada.

A dialética dos grupos exclui a maturidade do grupo.

A dialética será, portanto, o movimento sempre inacabado dos grupos. Essa dialética tem origem na *Fenomenologia do espírito,* de Hegel, e também na *Crítica da razão dialética,* de Sartre.

Exercícios

1. Acredita-se que o grupo deveria trocar a predominância do intercâmbio verbal pelo intercâmbio de intensidade, isto é, intensidade emotiva, sentimental, de participação, de comunicação, de envolvimento...

   PERGUNTA-SE: **Que estratégias adotaria você para realizar essa mudança em seu grupo-família, grupo de escola ou grupo de trabalho?**

2. Alguns pesquisadores da dinâmica de grupo acreditam que o esquema corporal não se trata de uma representação empírica do corpo, mas da representação "fantasista" de todos os vínculos espaço-temporais que nos ligam ao corpo.

   — **Desenhe seu corpo.**

   — **Desenhe "como você vê o corpo de sua família".**

   — **Como você vê o corpo de seu grupo de estudos.**

   — **Desenhe seu grupo de trabalho.**

   — **Analise, com os companheiros de grupo, os desenhos.**

3. Entende-se a aprendizagem como a ruptura de estereótipos de comunicação e a obtenção de novos estilos, o que implica sempre a reestruturação e redistribuição pelos integrantes do grupo.
   — **Como anda a ruptura de estereótipos nos grupos de que você participa?**
4. Marx propõe que a "cada sociedade se pergunta o que pode responder."
   Isso propõe uma tarefa a nossa criatividade.
   1. **Não é necessário levar o grupo a perguntar melhor?**
   2. **O que anda seu grupo perguntando com muita freqüência?**
5. **Responda à questão levantada por Sartre, em relação à dinâmica de grupo:**
   "Por que no grupo existe o que não é dito? O que é secreto no grupo e não pode ser dito? "
   — **Verifique se isso acontece nos grupos dos quais você participa. Esclareça.**

GLOSSÁRIO

A

Acting-out. Termo criado por Moreno para indicar a passagem à ação, qualquer que seja seu sentido, e a atualização ou a realização das pulsões.

Atograma. Diagrama de interação, desenho (em flechas) do grupo, indicando os temas, a passagem da comunicação verbal e não verbal, a topologia do grupo, sua disposição — agrupamento por idade, sexo, afinidades, região, sub-regiões, subgrupos, comportamento em grupo etc.

Átomo Social. Conjunto de todas as escolhas recebidas e emitidas pelo indivíduo, ou a menor unidade da matriz sociométrica, ou ainda a menor unidade da organização social do grupo.

Audiência de Comissão. Técnica de dinâmica de grupo que consta de interrogatório de um ou mais indivíduos, por várias pessoas, a fim de obter informações de peritos em benefício do grupo.

Autogestão. Para Gurvitch, a autogestão surge como um aspecto de que se reveste nas sociedades históricas e nos países industrializados — a liberdade coletiva, criadora de valores, de obras, de participação e de ações novas.

Não é um dogma ou o resultado necessário de uma história linear, mas uma das possibilidades oferecidas à intervenção eficaz do homem na vida social e nas técnicas.

B

Background. Palavra inglesa que significa fundamento, basamento, infra-estrutura sobre a qual se elabora uma resposta (reação).

Bode Expiatório. A focalização da agressão em alguns indivíduos ou subgrupos. O aparecimento desse processo tende a ocorrer quando o grupo está em conflito interno, sob ameaça externa, que pode ser temporariamente reduzido pela agressão *deslocada.*

Brainstorming. Técnica de grupo também chamada *torvelinho de idéias*, tempestade de idéias; tem por finalidade encontrar idéias ou soluções novas, e para isso utiliza a imaginação. É uma técnica de desenvolvimento da criatividade idealizada por Alex Osbor.

C

Campo Psicológico. Para Lewin, o comportamento (C) depende da pessoa (P) e do meio (M); para compreender ou prever o comportamento, a pessoa e seu meio devem ser considerados como uma constelação de fatores interdependentes. Assim: C = f (EV), isto é, o comportamento está em função do espaço de vida do indivíduo. Espaço de vida inclui a pessoa e seu meio psicológico.

Campo Social. O grupo e seu ambiente formam o campo social, na interpretação de Lewin. Esta representação do grupo como um campo social é instrumento indispensável para análise da vida do grupo.

Catarse. É um alívio depois de um estado de tensão, de um cume emocional, com ruptura da resistência, degelo dos sentimentos, produzindo uma liberação, a partir da qual é possível uma ação de reconstituição.

Célula. Termo lewiniano que se refere à menor sub-região do espaço de vida.

Círculo IV. Técnica idealizada por Agostinho Minicucci e que tem por finalidade discutir um assunto, com uma assembléia, em círculo. No centro ficam os quatro indivíduos que debatem o assunto.

Clivagem Sociométrica. Termo de sociometria que significa divisão de dois ou vários subgrupos, segundo as afinidades.

Cluster. Inventário de papéis ligados em feixes ou subgrupos.

Cochicho. Técnica de trabalho em grupo em que duas pessoas discutem, informalmente, um assunto. Costuma-se usar a técnica para dividir um grupo grande em grupos menores, para fazer um levantamento de opiniões. Também se chama *grupo zum-zum*, grupo de cochicho.

Código. O código é constituído pelo grupo de símbolos utilizados para formular a mensagem, de tal modo que ela faça sentido para o receptor.

Coesão. A atração total que um grupo exerce sobre seus membros. A coesão tem sido medida de diversas maneiras; um dos processos utilizados é pedir a cada membro que avalie até que ponto gostaria de permanecer no grupo.

Comportamento. Para Lewin, o comportamento (C) depende da pessoa (P) e do meio (M). Para se compreender ou prever o comportamento, a pessoa e seu meio devem ser considerados como uma constelação de fatores interdependentes. Assim, C = f (EV), isto é, o comportamento está em função do espaço de vida do indivíduo. Espaço de vida inclui a pessoa e seu meio psicológico.

Comunicação Humana. Para Bavelas, discípulo de Lewin, a comunicação humana só existe quando se estabelece entre duas ou mais pessoas um *contexto psicológico*. Não é suficiente que as pessoas com desejo de comunicação se falem, se escutem e mesmo que se compreendam. É preciso mais. A comunicação humana só existirá quando, durante todo o tempo em que se relacionarem, se reencontrem.

Conformismo. A submissão da ação ou do julgamento do indivíduo à pressão do grupo; surge de um conflito entre sua opinião e a mantida pelo grupo.

Consenso. Acordo unânime de um grupo (entre seus elementos) acerca de um assunto em debate.

Contrapapel. Termo criado por Moreno; significa papel ao lado do papel principal, fornecendo-lhe a réplica.

D

Debates Informais. São discussões que se realizam ao fim de um programa, aula, estudo de grupo, quando os participantes se reúnem numa ante-sala, num café etc.

Degelo. Termo de psicologia de grupo e de metodologia, que designa um período de desinibição, de abertura das barreiras defensivas, de aparecimento da espontaneidade, de interestimulação e de participação.

Demografia. A demografia utiliza os termos *minoria* e *maioria* em sentido diverso da psicologia e dinâmica de grupo. Em demografia, um grupo constitui maioria desde que o número de seus membros ultrapasse a metade da população em que está inserido. Por outro lado, todo grupo constituído de menos 50% da população é considerado como uma minoria.

Destaque ou Camuflagem. Conjunto de decisões que o emissor deve tomar antes de entrar em comunicação, quanto ao conteúdo da mensagem e quanto ao código utilizado.

Diálogo. Técnica de grupo que, em si, é uma discussão diante da classe, ou de grupo de duas pessoas altamente capacitadas e capazes de discorrer sobre determinado assunto.

Duplo. Técnica de psicodrama. Duas pessoas diferentes, *A* e *B*, são, em princípio, uma única e mesma pessoa. *A* seria o protagonista e *B*, seu duplo, seu alterego, seu "outro EU", sendo aceito como tal.

E

Ecologia Psicológica. Termo criado por Lewin para significar o estudo das relações entre as variáveis psicológicas e não psicológicas.

Ego Auxiliar. Termo criado por Moreno. Ego auxiliar, ou ego secundário, representa o interlocutor do protagonista, seu parceiro, o que lhe vai dar réplica e representar a personagem do Outro.

Emissor. Aquele que no grupo tem a iniciativa da comunicação.

Empatia. Termo derivado do grego (*pathos* — sentimento), que significa estado daquele que está interiormente afetado, comovido. Designa um conhecimento de outrem por comunhão afetiva. É termo de significado diferente de simpatia.

Equilíbrio. Para Lewin, esse termo significa a existência de um estado de equilibração entre o indivíduo e o meio que, rompido, faz surgir a tensão, que provoca a alocomação. Essa mesma noção foi utilizada por Piaget em aprendizagem.

Equilíbrio Quase-estacionário. Para Lewin, um grupo ou uma pessoa não se constituem em realidades estáticas, mas num fluir, num processo que apesar de sua constante transformação, mantém certas características estruturais.

Espaço de Vida. (EV). K. Lewin conceitua EV como a totalidade dos fatos que determinam o comportamento do indivíduo em certo momento. Inclui a pessoa e o meio e representa a totalidade dos eventos possíveis.

Espelho. Técnica de psicodrama idealizada por Moreno, através da qual o sujeito ou o paciente são representados por um *ego auxiliar*, que desempenha seu papel no palco, tal como foi visto no grupo, ou como parece ser na vida real; também pode ser a maneira pela qual ele age, comporta-se ou aparece aos outros.

Espontaneidade (do latim *sua sponte*). Significa resposta adaptada a uma nova situação, ou resposta original a uma situação antiga.

Estrutura de Grupo. O sistema diferenciado de posições e papéis de um grupo. A estrutura de quase todos os grupos é hierárquica, as posições de grupo são ordenadas quanto ao *status* e ao poder, das mais elevadas às mais baixas.

Estrutura Econômica. Refere-se aos estudos de mercado, planificação descentralização, concentração etc. Foi termo usado por Holmans em grupo como sistema.

Estrutura Estruturante. Para Mucchielli e Levi Strauss, a estrutura não se refere à realidade empírica, mas aos modelos construídos em conformidade com esta. Isto permite distinguir estrutura social de relações sociais. Estas constituem a matéria-prima para a primeira.

Estruturas Políticas. Referem-se aos problemas de democracia, de representação, de estabilidade, bem como à sua influência no comportamento grupal.

Estruturas Sociais. Dizem respeito à evolução das necessidades, que conduzem ao estabelecimento da infra-estrutura; atendem, da melhor maneira possível, às transformações em curso na sociedade.

Eu Social. Para K. Lewin, o eu (que prefere chamar de *self*) revela-se em relação às realidades sociais como um sistema de círculos concêntricos, formados do *eu íntimo*, do *eu social* e do *eu público*.

F

Fato Quase-físico. Refere-se a um fato físico tal como ele é percebido pelo indivíduo, determinando sua conduta. Um mesmo fato físico é visto diferentemente por uma criança ou por um adulto, por um homem ou por um animal, e mesmo por uma pessoa. O mesmo fato apresenta dois aspectos distintos, quando é visto duas vezes.

Feedback. Termo que nos vem da cibernética e que significa literalmente retroação ou ação de retorno. Designa uma informação em retorno, susceptível de estimular um emissor sobre os resultados da emissão. O *feedback*, em psicologia, é um fator capital na adaptação da comunicação.

Fenômeno de Grupo. Lewin acredita que os fenômenos de grupo são irredutíveis e não podem ser explicados à luz da psicologia individual. Toda dinâmica de grupo é resultante das interações no interior de um espaço psicossocial. Essas interações são tensões, conflitos, repulsas, atrações, trocas, comunicações, pressões, coerções etc.

Fenomenologia. É o revelador dos processos de grupo. O fundamento do método fenomenológico parece ter advindo da concepção dos chamados filósofos lógicos da *Escola de Viena*, segundo a qual o único "absoluto" do qual se possa falar, em matéria de conhecimento, é uma proposição do "percebido-por-mim-mesmo-aqui-agora-de-maneira-imediata", o que pode denominar, abreviadamente, "aqui-agora-comigo".

Força Psicológica. Refere-se aos fatos dinâmicos, considerados como "causas" do comportamento. Como propriedades conceituais do constructo "força", Lewin aponta: 1. direção; 2. intensidade; 3. ponto de aplicação.

Forum. Por *forum* ou foro entende-se uma reunião de grupo da qual todos os presentes numa classe, numa assembléia, têm a oportunidade de participar. É organizado com a finalidade de debater um problema determinado. É muito utilizado na discussão de filmes ou peças teatrais.

Fronteiras das Regiões Psicológicas. Termo criado por Lewin. A fronteira é constituída pelos pontos da região para os quais há uma circunvizinhança que não pertence inteiramente à região.

No espaço de vida de uma criança há uma precisão bem grande de fronteiras entre as regiões de brincadeiras, de obrigações escolares, de higiene, de descanso etc. Uma imprecisão nessas fronteiras gera tensão nas crianças.

G

Gestalt-terapia. A teoria básica da gestalt-terapia diz que a maturação é um processo de crescimento contínuo, onde o apoio ambiental é transformado em auto-apoio. Perls, criador da gestalt-terapia, diz: "Eu uso a sessão, fazendo terapia individual ou dirigindo experimentos grupais. No trabalho em grupo, muito do desenvolvimento individual pode ser facilitado, fazendo-se experimentos coletivos."

Grupo. Para Lewin, a característica essencial, definidora de grupo, é a interdependência de seus membros, a contemporaneidade de eventos, e não a semelhança de seus elementos.

Grupo Centrado no Grupo. Tem por objetivo melhorar a capacidade de seus membros de assumir o plano social. A técnica do CGC é fazer emergir para os participantes um universo co-extensivo ao grupo a que pertencem. Foi lançado por Trigant Burrow, ex-aluno de Jung, e é anterior ao *T-Group*, de Lewin. Encontra fundamento na Psicanálise Existencial e na fenomenologia de Husserl.

Grupo de Diagnóstico. Chamado também *grupo de base*. É um grupo ocasional, de tratamento psicológico, conduzido sob um método especial, criador de situações grupais diversas, que permitem a análise do comportamento de seus membros e a modificação de suas atitudes personais sociais.

Grupo Psicológico. É formando por duas ou mais pessoas, cujas relações são interdependentes, que aceitam uma ideologia que é, até certo ponto, característica dos membros do grupo. Também é conhecido como psicogrupo.

Grupo Sociológico. Também conhecido como grupo de trabalho, ou grupo de tarefa. Bales estudou detidamente esse tipo de grupo. Também é chamado de sociogrupo.

Grupos de Influência. São aqueles que interferem no desenvolvimento do indivíduo e participam dele. São exemplos: o grupo família, a classe escolar e a profissional.

Grupos Determinantes. Estão orientados para a transformação da comunidade. É dinâmico e composto de participantes militantes. Utiliza muito a reunião como meio de decisão. São exemplos de grupos desse tipo: os sindicatos, os partidos políticos, as associações de classe.

Grupos Passivos. Não pretendem modificar o comportamento. A comunidade não interfere em seu desenvolvimento. Exemplo típico é o de pescadores caiçaras, que não têm como vocação modificar as condições da comunidade.

I

Ideologia de Grupo. É o conjunto de crenças, normas e valores aceitos pela maioria dos membros de um grupo. A ideologia de um grupo é formada durante a interação e, uma vez formada, serve para regular o comportamento do grupo.

Insight. Palavra utilizada na literatura psicanalítica para significar "visão interior", percepção interior, consciência da enfermidade.

Inversão de Papéis (*Role Reversal*). Técnica psicodramática. Durante a ação entre *A* e *B*, *A*

"muda de papel", de lugar, de situação, e "torna-se *B*", ao passo que *B* torna-se *A*. Não se trata de "fazer como se", mas de *tentar ser* o outro, encarná-lo em sua pele, em sua personagem, em seus sentimentos, em sua atitude física, em sua maneira de ser.

L

Locomoção. Lewin denomina locomoção qualquer mudança de posição ou de estrutura. A região em mudança passa a tornar-se parte de outra região. A locomoção pode ser representada por um caminho, que pode ou não ser percorrido.

M

Macrossociologia. É a sociologia que estuda os grandes grupos.

Maioria Psicológica. Um grupo é considerado como MP quando dispõe de estruturas, de um estatuto e de direitos que lhe permitam autodeterminar-se no plano de seu destino coletivo, independentemente do número ou da porcentagem de seus membros. (Ver *demografia*).

Marginal. Uma pessoa colocada nos limites de dois grupos, sentindo-se insegura quanto a seu *status* em ambos.

Mensagem. Constitui o conteúdo da comunicação. É mensagem *ideacional*, se consistir unicamente em informação, e *afetiva*, se exprimir sentimento ou ressentimento.

Método Sociométrico. Um método criado por Moreno e destinado a descrever o padrão de aceitação e de rejeição que existe entre os membros de um grupo. Cada membro da equipe deve especificar, reservadamente, suas escolhas, as rejeições de pessoas no caso de alguma atividade específica.

Os resultados do estudo sociométrico de um grupo podem ser apresentados graficamente no chamado *sociograma*.

Microgrupo. Também chamado grupo "face a face" (*face to face group*). Segundo alguns pesquisadores, o número ideal para experimentos é de cinco a sete membros. O trabalho com microgrupos permite, com mais facilidade, avaliar as propriedades dinâmicas, o grau de tensão, de coesão, de homogeneidade da ideologia do grupo.

Momento. É uma categoria dinâmica do presente. *Presente* é uma categoria estática e passiva, relacionada com cada expressão automaticamente.

Momento Psicológico. É uma categoria dinâmica que dá idéia ou sentimento capaz de desencadear uma ação.

O

Organização Formal. É o sistema diferenciado de posições, de papéis e de grupos inter-relacionados, que é criado pelo planejador da organização como a disposição mais eficiente para atingir os objetivos da organização. OF especifica as linhas de autoridade e de controle, bem como os canais oficiais de comunicação entre os grupos e os indivíduos da organização.

Organização Informal. Representa os padrões de relações interpessoais e intergrupais que se criam na organização formal. A organização informal inclui os subgrupos e os grupos de amizade. Uma organização informal tende a ruir quando a organização formal é ineficiente, ou quando não consegue satisfazer as necessidades de seus membros.

Organização Social. É um sistema inter-relacionado e integrado de grupos psicológicos que se formam para realizar determinado objetivo.

P

Padrão. Modelo de comportamento, esquema de atitudes.

Painel. Palavra inglesa (*panel*) que significa amostra. É uma forma de reunião chamada também *mesa-redonda, reunião face a face*. Há diversas variedades, como painel integrado, painel com interrogadores e outros.

Papel. É a unidade de comportamento "em conserva", como diz Moreno. De certa forma, opõe-se ao termo *pessoa*. Há diversos tipos de papéis, como: emergente, latente, central, social, rígido, psicossomático, atual, individual.

Papéis, Conflito de. É a situação em que se espera que um indivíduo desempenhe dois papéis,

que exigem respostas competitivas ou de antagonismo.

Papéis, Incompatibilidade. É a situação em que um indivíduo acredita que os outros têm expectativas diferentes e incompatíveis quanto ao desempenho de determinado papel.

Pesquisa-Ação. Procedimento que Lewin utiliza para análise de grupo. Através da pesquisa-ação, aplica o método experimental a situações reais de grupo. Os primeiros trabalhos realizados nesse sentido tiveram a colaboração de Lewin, Lippitt e White.

Pessoa. Grau de diferenciação. Lewin acredita que a grande diferença do ponto de vista dinâmico entre a criança e o adulto reside no fato de que a pessoa da criança é menos diferenciada em sub-regiões. (Do latim *persona* — através da máscara.)

Phillips 66. Técnica de trabalho de grupo idealizada por D. Phillips, do *Michigan State College*, por meio da qual um grupo grande (macrogrupo) se divide em subgrupos de seis pessoas para discutir, durante seis minutos, um assunto, e chegar a uma conclusão nesse período de tempo.

Política de Avestruz. Comportamento grupal que consiste em não querer enfrentar a realidade, em ir-se deixando viver, dizendo: "depois de mim, o dilúvio".

Psicodrama. A ciência que procura a "verdade" com a ajuda de métodos dramáticos. Emprega cinco instrumentos básicos: palco, paciente, animador, egos auxiliares, auditório.

Psicodrama de Grupo (*Group Dramatic Method*). O método mais comumente empregado em psicodrama, isto é, psicodrama no grupo, pelo grupo, com o grupo, para o grupo.

Um protagonista representa uma situação que lhe é própria, com a ajuda de egos auxiliares, diante do grupo. Esta representação pode (ou deveria) corresponder a algo vivido pelo grupo, por uma sobredeterminação de necessidades do grupo e de um indivíduo.

Psicologia Topológica. Lewin utilizou conceitos matemáticos e, essencialmente, da topologia, na explicação de conceitos e de conteúdos psicológicos.

R

Região Intrapessoal. Lewin considera a pessoa como uma região conexa. No interior desta região há sub-regiões, que estruturam a motivação comportamental. No interior da região intrapessoal há sub-regiões intrapessoais e perceptomotoras.

Relações Sociais Horizontais. São as que indicam a igualdade de relacionamento. São as relações de camaradagem na aula, no escritório, na empresa. Elas estão alicerçadas na solidariedade e na democracia.

Relações Sociais Verticais. São as que implicam uma superioridade, uma subordinação. Na família, na empresa, são hierárquicas. Por exemplo, o diretor, em face de seus chefes de serviço; estes, em face dos contramestres que, por sua vez, comandam os operários. A autoridade é assentada na obediência.

Role-Playing (desempenho de papéis). É o desempenhar de um papel, em determinado meio, com o objetivo de explorar, desenvolver, ou acarretar uma mudança. É também uma técnica de grupo, na qual duas ou mais pessoas representam uma situação da vida real, assumindo os papéis do caso, com o objetivo de que possam ser mais bem compreendidas e tratadas pelo grupo.

S

Ser. No sentido existencial, o ser afirma a realidade de uma coisa; na concepção husserliana, traduz o existir de uma consciência.

Sociodinâmica. Ciência que estuda a estrutura dos grupos sociais ligados ou isolados.

Sociodrama. Imagem das interações das relações entre os indivíduos e entre esses e o grupo.

Sociograma. Método gráfico para apresentar os padrões de escolhas e de rejeições, de preferências e de aversões entre os membros de um grupo, padrões estes obtidos do método sociométrico.

Sociometria. Estudo numérico dos fenômenos sociológicos. Idealizada por Moreno, permite saber como se estrutura um grupo, qual o grau de solidariedade, de antagonismos, de rivalidades, de tensões grupais.

T

Tele. (do grego *Telè* — à distância). Termo criado por Moreno, que significa ligação elementar; também pode existir entre indivíduos e objetos. Desenvolve no homem, de modo progressivo, a partir do nascimento, o sentido das relações sociais.

T Group. Grupo de treinamento, animado e dirigido por Kurt Lewin e seus discípulos, em Connecticut (EUA), a partir de fevereiro de 1947. É um grupo sem tema, com um ou vários monitores permissivos, centrados no grupo.

Topologia. É um ramo da matemática capaz de representar melhor uma situação psicológica. A topologia é um ramo não quantitativo da matemática que trata das relações espaciais, que podem ser estabelecidas em termos de parte e de todo.

Lewin utilizou os conceitos de matemática topológica em dinâmica de grupo.

BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Rio de Janeiro : Vozes, 1972.

ACKERMANN, N. W. *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires : Hormé, 1969.

______. *Psicoterapía de la familia neurótica*. Buenos Aires : Hormé, 1969.

AEBLI, H. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires : Kapelusz, 1959.

ALMEIDA, P. N. *O ensino globalizante em dinâmica de grupo*. São Paulo : Saraiva, 1973.

ALVES, P. J. *O teste sociométrico*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1964.

ANZIEU, D. *El grupo y el inconsciente*. Madrid : Biblioteca Nueva, 1970.

ARGYRIS, C. *Interpersonal competence and organizational effectiveness*. Homewood. Ill./New York : The Dorsey Press, 1962.

______. *A integração indivíduo — organização*. São Paulo : Atlas, 1975.

BABCOCK, Dorothy, E. *Pai ok, filhos* ok. Rio de Janeiro : Artenova, 1977.

BACH, G. *Psicoterapía intensiva de grupo*. Buenos Aires : Hormé, 1951.

BALES, R. J. *Interaction process analysis*. Cambridge/New York : Addison-Wesley, 1951.

______. *Interaction processes analysis:* a method for the study of small groups. Cambridge, Mass. : Addison-Wesley, 1950.

BALLACHEY, E., CRUTCHFIELD, R., KRECH D. *O indivíduo na sociedade*. São Paulo : Pioneira, 1965.

BANY, A. M., JOHNSON, L. V. *La dinámica de grupo en la educación*. México : Aguilar, 1965.

BAREMBLIT, G. A. et al. *El concepto de realidad en psicanálisis*. Buenos Aires : Socianalisis, 1974.

BASTIN, G. As *técnicas sociométricas*. Lisboa : Moraes, 1966.

BATESON, Gregory et al. *Interacción familiar*. Buenos Aires : Timepo Contemporáneo, 1974.

BAULEO, A. *Psicología y psicología de grupo*. Madrid : Fundamentos, 1975.

______. *Contrainstitución y grupos*. Buenos Aires : Fundamentos, 1972.

BAVELAS, A. Comunication patterns in task oriented group. *Journal of Accoustical Society of America*, 1950.

BEAL, G. M. et al. *Conducción y acción dinámica del grupo*. Buenos Aires : Kapelusz, 1972.

BECKHARD, R. *Desenvolvimento organizacional, estratégias e modelos*. São Paulo : Atlas, 1972.

BENNIS, W. G. *Organizações em mudança*. São Paulo : Atlas, 1978.

BERENSTEIN, J. et al. *Psicoterapia de pareja e grupo familiar con orientación psicoanalítica*. [s.l.] : Galerna, 1979.

BERNE, E. *Análisis transacional en psicoterapía*. Buenos Aires : Psiqué, s.d.

______. *Estructura y dinámica de las organizaciones y los grupos*. Adaptação de Horácio L. Munilla, Escuela Argentina de Análisis Transacional. Buenos Aires : Labor, 1972.

______. *Un nuevo y efectivo método de terapía grupal*. J. P., 12, 1958.

BION, W. R. *Experiências em grupo*. Buenos Aires : Paidós, 1963.

BÜHLER, C. *La vida psíquica del adolescente*. Buenos Aires : Espasa-Calpe, 1950.

BURLINGHEON, D. *Meninos sem lar*. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1954.

BUSTOS, D. *El psicodrama: aplicaciones de la técnica psicodramática*. Buenos Aires : Plus-Ultra, 1974.

CALVO, Isabel et al. *Pareja y família*. Buenos Aires : Amorrortu, 1973.

CARTWRIGHT, D., ZANDER, A. F. *Dinâmica de grupo*. São Paulo : Herder, 1976.

CASTRO, A. D. *Piaget e a didática*. São Paulo : Saraiva, 1974.

CIRIGLIANO, C., VILLAVERDE, A. *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires : Humánitas, 1968.

COOPER, D. *Decadência da família*. Lisboa : Portugália, 1973.

COUSINET, R. *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris : Cerf., 1945.

CRESPO, O. V. *Trabajos de equipos en la escuela secundaria*. Buenos Aires : Troquel, 1969.

CUNNINGHAN, R. *Self-reports and judgements by peers and teachers*. New York : [s.n.], 1964.

DELEUSE, G. *Psychanalyse et transversalité*. Paris : Maspero, 1974.

______. GUATTARI, F. *O Antiédipo*. Rio de Janeiro : Imago, 1975.

DIENES, Z. P. *Aprendizado moderno da matemática*. Rio de Janeiro : Zahar, 1967.

FAU, R. *Crianças e adolescentes:* grupos e amizades. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1962.

FERRY, G. *A prática do trabalho em grupo*. Porto Alegre : Globo, 1974.

FREUD, A. *Introducción al psicoanalisis para educadores*. Buenos Aires : Paidós, 1968.

FURTH, H. G. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro : Forense, 1972.

______. WACHS, H. *Thinking goes to school*. New York : Oxford University Press, 1974.

GARCIA-ROSA, L. A. *Psicologia estrutural*. Rio de Janeiro : Vozes, 1972.

GESELL, A. e outros. *El niño de 0 a 5 anos*. Buenos Aires : Paidós, 1967.

______. *Las relaciones interpesonales del niño de 5 a 16 anos*. Buenos Aires : Paidós/Biblioteca Educación Contemporânea, 1967.

GREY. G. *El trabajo en grupo en la escuela primaria*. Buenos Aires : Kapelusz, 1963.

HAIMAN, F. S. *La dirección de grupos:* teoria y práctica. México : Libreros Mexicanos Unidos, 1965.

HEIDER, F. *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo : Pioneira, 1970.

HILL, W. F. *Grupos de aprendizaje*. Buenos Aires : Tiempo Contemporáneo, 1978.

HITCHFIELD, E. *Guía práctico para entender Piaget*. São Paulo : Ibrasa, 1979.

JACQUIN, G. *A educação pelo jogo*. São Paulo : Flamboyant, 1963.

JAMES, D. *Produção do grupo*. São Paulo : Edgard Blücher, 1973.

JAMES, Muriel. *Análise transacional para mães e pais*. São Paulo : Brasiliense, 1978.

JERSILD, A. T. *Psicologia do adolescente*. São Paulo : Nacional, 1961.

JOHNSON, L. V., BANY, A. M. *La dinámica de grupo en la educación*. México : Aguilar, 1965.

KAHN, Robert L., KATZ D. *Psicologia social das organizações*. São Paulo : Atlas, 1978.

KLEIN, J. *O estudo de grupos*. Rio de Janeiro : Zahar, 1972.

______. *O trabalho de grupo*. Rio de Janeiro : Zahar, 1965.

KOLB, D. A., RUBIN, Irwin M., McINTYRE, James M. *Psicologia organizacional*. São Paulo : Atlas, 1978.

LAING, R. D. *A política da família*. Portugal : Portugália, 1973.

______. *Percepção interpessoal*. Rio de Janeiro : Eldorado, 1966.

LAPASSADE, G. *Grupos, organização e instituições*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1977.

LAWRENCE, P. R., LORSCH, J. W. *O desenvolvimento de organizações, diagnóstico e ação*. São Paulo : Edgard Blücher, 1975.

LE GALL, A. *Psicossociologia das empresas*. Lisboa : Clássica, 1968.

LEWIN, K. *Dinámica de la personalidad*. Madrid : Morata, 1969.

______. Field throw and experimental in social psychology and methods. *American Journal of Sociology*, 1939.

______. *Princípios de psicologia topológica*. São Paulo : Cultrix, 1972.

______. *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo : Cultrix, 1970.

______. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo : Biblioteca Pioneira de Ciência Social, 1965.

LIKERT, R. *A organização humana*. São Paulo : Atlas, 1975.

LIMA, L. O. *Treinamento em dinâmica de grupo no lar, na empresa, na escola*. Petrópolis : Vozes, 1969.

LOBOS, J. *A Comportamento organizacional*. São Paulo : Atlas, 1978.

LOURAU, R. *Análise institucional. Petrópolis* : Vozes, 1975.

______. *Sociologia em tempo inteiro:* análise institucional e pedagógica. Lisboa : Estampa, 1979.

MACCIO, C. *Animação de grupos*. Lisboa : Moraes, 1967.

MAILHIOT, G. B. *Dinâmica e gênese de grupo*. São Paulo : Duas Cidades, 1970.

MAISONNEUVE, J. *Psycho-sociologie des affainités*. Paris : PUF, 1966.

MEIGNIEZ, R. *Análise de grupo*. São Paulo : Duas Cidades, 1970.

MILES, M. B. *Aprendizagem de trabalho em grupo*. São Paulo : Cultrix, 1968.

MILLES, T. M. *Sociologia dos pequenos grupos*. São Paulo : Biblioteca Pioneira de Ciência Social, 1970.

MINICUCCI A. *Análise transacional pela imagem*. São Paulo : Moraes, 1979.

______. *Comunicação em grupo*. São Paulo : Stimulus, 1972.

______. Comunicação no grupo. *Cadernos de Dinâmica de Grupo*. São Paulo : Stimulus, 1973.

______. *Conversando com Piaget*. São Paulo : Estrutura, 1974.

______. *Dinâmica de grupo na escola*. São Paulo : Melhoramentos, 1964.

______. *O adolescente na escola, Zé e Maria*. Botucatu : Escolar, 1968.

______. *O grupo de trabalho e a técnica Bales*: um experimento na empresa. (Inédito.)

MINICUCCI, A. *Psicologia aplicada à administração*. São Paulo : Atlas, 1980.

MONTOYA, M. V. *Utilización pedagógica de la sociometría*. Madrid : Rialp, 1961.

MORENO, J. *Las bases de la psicoterapia*. Buenos Aires : Hormé, 1958.

______. *Psicodrama. Buenos Aires* : Hormé, 1960.

______. *Psicomúsica e sociodança*. Buenos Aires : Hormé, 1965.

MORENO, J. L. *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires : Paidós, 1954.

MOSCOVICI, F. *Laboratório de sensibilidade*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1963.

MUCCHIELLI, R. *La dinámica de los grupos en la empresa moderna*. Madri : Ibérica, 1972.

NORTHWAY, M. *Teste sociométrico:* guía para maestros. Buenos Aires : Paidós, 1957.

O'DONNELL, P. *Teoría y técnica de la psicoterapía grupal*. Buenos Aires : Amorrortu, 1974.

PARNES, S. *Instructor's manual for institutes and courses in creative problem-solving*. New York : Buffalo University, 1966.

PERROW, C. *Análise organizacional*. São Paulo : Atlas, 1970.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Del psicanálisis a la psicología social*. Buenos Aires : Nueva Visión, 1975.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1956.

______. *El nascimento de la inteligência en el niño*. Buenos Aires : Aguilar, 1969.

______. *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro : Record, 1967.

______. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1958.

REDDIN, W. J. *Eficácia gerencial*. São Paulo : Atlas, 1972.

RIOS, J. R. *A educação dos grupos*. S.N.E.S. Rio de Janeiro : Ministério da Saúde, 1957.

RODRIGUE, E. *O grupo psicológico*. Buenos Aires : Nova, 1959. Biblioteca de Psicoanálisis.

ROGERS, C. *Grupos de encontro*. Lisboa : Moraes, 1972.

______. *Tornar-se pessoa*. Lisboa : Moraes, 1970.

SARTRE, J. P. *Critique de la raison dialetique*. Paris : Garard, 1960.

SCANLAN, B. K. *Princípios de administração e comportamento organizacional*. São Paulo : Atlas, 1980.

SCHEIN, E. H. *Consultoria de procedimento*: seu papel no desenvolvimento organizacional. São Paulo : Edgard Blücher, 1972.

SCHUTZ, W. C. *Firo, a three dimensional theory of interpersonal behavior*. New York : John Wiley, 1965.

SCHÜTZENBERGER, A. A. *O teatro da vida:* psicodrama. São Paulo : Duas Cidades, 1970.

SHEPHERD, C. R. *Pequenos grupos:* aspectos sociológicos. São Paulo : Atlas, 1969.

SOUSA, P. *Desenvolvimento organizacional:* casos e instrumentos brasileiros. São Paulo : Edgard Blücher, 1975.

TANNENBAUM, R. et al. Liderança e organização: uma abordagem à ciência do comportamento. São Paulo : Atlas, 1970.

THELEN, H. *Dinámica de los grupos en acción*. Buenos Aires : Escuela, 1964.

VILLAVERDE, A., CIRIGLIANO, G. *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires : Humánitas, 1968.

WACHS, H., FURTH H. G. *Thinking goes to school*. New York : Oxford University Press, 1974.

WEIL, P. et al. *Dinâmica de grupo e desenvolvimento em relações humanas*. Belo Horizonte : Itatiaia, 1969.

ZIMMERMANN, D. *Estudos sobre psicoterapia analítica de grupo*. São Paulo : Mestre Jou, 1971.

-7

DINÂMICA DE GRUPO
Teorias e Sistemas

Este texto é uma contribuição para o estudo sistemático da dinâmica de grupo. Traz informações fundamentais sobre as principais teorias em que se fundamentaram os estudos sobre o desenvolvimento e o comportamento de grupos, desde as contribuições pioneiras de Kurt Lewin, na década de 40. Trata-se de uma síntese que mostra resultados e aplicações de grande variedade de abordagens, bem como das filosofias, escolas de pensamento e teorias sociais pertinentes a cada uma. Contém desde as sistematizações pioneiras da teoria de campo de Lewin até os mais recentes **modelos formais**, de orientação acentuadamente matemática e vasta gama de contribuições teóricas, focalizando, ao longo do texto, **a teoria da interação**, que concebe o grupo como um sistema de indivíduos que interagem entre si; **a teoria de sistema**, que examina os resultados da ação dos grupos, a partir dos elementos absorvidos por seus integrantes no meio ambiente; a **teoria sociométrica**, que estuda essencialmente as escolhas interpessoais que ligam o grupo às pessoas; a **teoria psicanalítica**, freudiana, que investiga os processos motivadores e defensores do indivíduo na vida grupal; a **teoria cognitiva**, que se preocupa em verificar como o indivíduo recebe e interioriza as informações sobre o mundo social e como essa cognição passa a influir no seu comportamento; e, por fim, a **orientação estatística**, que se propõe a estudar os conceitos de dinâmica de grupo por processos estatísticos, não por um conjunto apriorístico de concepções teóricas.

A linguagem adotada em todos os capítulos deste texto é essencialmente didática, tendo por objetivo a divulgação das diferentes teorias e sistemas de análise do comportamento dos grupos. Ao mesmo tempo, nota-se evidente preocupação em registrar as experiências vivenciadas nos diferentes campos de aplicação das variadas técnicas de dinâmica de grupo.

NOTA SOBRE O AUTOR

AGOSTINHO MINICUCCI é doutor em Educação, livre-docente em Psicologia e licenciado em Letras. Exerce atividades profissionais como psicólogo, professor universitário e assessor de empresas na área de Recursos Humanos. É autor de obras na área de Psicologia, Educação e Administração de Empresas.

APLICAÇÃO

Texto complementar para as disciplinas DIDÁTICA, PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES e PSICOLOGIA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO.

publicação atlas

